Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 9370816
Centre d'intérêt: 250

Morin, Carole.

Etude des besoins éducatifs des enfants de milieux socio-économiquement faibles d'origine allophone, au niveau préscolaire / Carole Morin. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Opération Renouveau, 1987.
87 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: p. 3-4. Bibliogr.: p. 86-87.

Vedette(s)-secondaire(s): Commission des écoles catholiques de Montréal Opération Renouveau

Descripteur(s): Allophone * Milieu défavorisé * Besoins d'éducation * Maternelle * Adaptation scolaire * Questionnaire * Education préscolaire

Depuis l'abolition des maternelles d'accueil pour les enfants de quatre ans, les enfants allophones fréquentent les maternelles quatre ans régulières. Les programmes de ces dernières, qui concernent spécifiquement les milieux défavorisés, conviennent-ils à ces enfants? Ont-ils les besoins particuliers et si oui, quels sont-ils? C'est l'objet de la présente étude. Le chapitre 1 décrit les modalités techniques de la recherche. Le chapitre 2 s'interroge sur les performances scolaires de ces enfants en première année sur le handicap de la langue, l'absence de stimulations appropriées, leurs attitudes envers l'école, le rôle joué par les parents et l'impact sur la pédagogie. Au chapitre 3, compte tenu des données recueillies sur la situation scolaire des enfants allophones, les besoins éducatifs particuliers de ces enfants sont identifiés. Au chapitre 4, ces besoins sont articulés en termes d'interventions susceptibles, au niveau de la maternelle, de leur permettre de mieux composer avec les apprentissages scolaires. A l'annexe 2, on trouve le canevas de base pour l'entrevue qui a servi à la cueillette des données et à l'annexe 4, une synthèse des données.

Type de document:

9370816 J2.55

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

SERVICE DES ETUDES

OPERATION RENOUVEAU

ETUDE DES BESOINS EDUCATIFS DES ENFANTS DE MILIEUX SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLES D'ORIGINE ALLOPHONE, AU NIVEAU PRESCOLAIRE

CAROLE MORIN

FEVRIER 1987

J 2.55

3737 est, rue Sherbrooke, Montréal, Qué. H1X 3B3 (514) 598-6000

9370816

AVANT-PROPOS

Cette recherche a été faite grâce à une subvention du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal et dans le cadre d'une collaboration Opération renouveau - secteur des communautés culturelles de la C.E.C.M.. A cet égard, notons le caractère nouveau et récent de ce type de collaboration et particulièrement sa pertinence, vu le recoupement qui existe entre les problématiques de ces deux champs d'intervention.

Nous voulons souligner plus spécifiquement l'apport de Madame Lise Lavoie-Gauthier, conseillère pédagogique aux communautés culturelles et de Monsieur Jean-Denis Marchand, conseiller pédagogique à l'Opération renouveau, pour le suivi et le soutien qu'ils ont assurés tout au long de la réalisation de ce travail.

De même, nous tenons à remercier pour leur aimable collaboration les directions des écoles concernées et tous les autres répondants qui ont accepté si gentiment de se prêter à nos entrevues.

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

TABLE DES MATIERES

	page
INTRODUCTION	1
EN RESUME...	3
1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE	5
1.1 But de la recherche	5
1.2 Objectifs opérationnels	5
1.3 La cueillette des données	6
1.4 Echantillonnage	7
1.5 Caractérisation des écoles	10
1.6 Traitement des données	11
2. DESCRIPTION DE LA SITUATION	12
2.1 Les performances scolaires	12
2.2 Le handicap de la langue	16
2.3 Une absence de stimulations appropriées	18
2.4 Les attitudes des enfants face à l'école	20
2.5 Le rôle joué par les parents	22
2.6 L'impact sur la pédagogie	26
3. ANALYSE	28
3.1 Concernant le handicap de la langue	28
3.2 Au point de vue du niveau de préparation à l'école	30
3.3 Au sujet de la participation des parents	31
3.4 Concernant l'adaptation de la pédagogie	32

4. **RECOMMANDATIONS** 34

4.1 Le développement de la communication orale 34

4.2 La sensibilisation à la communication écrite 36

4.3 La formation intellectuelle 37

4.4 L'intervention avec et auprès des parents 38

4.5 L'adaptation de la pédagogie 40

4.6 Conclusion 41

ANNEXE 1 42

ANNEXE 2 46

ANNEXE 3 48

ANNEXE 4 70

ANNEXE 5 83

BIBLIOGRAPHIE 86

INTRODUCTION

La présence d'enfants allophones, particulièrement en milieux socio-économiquement faibles, est une réalité qui se fait de plus en plus prégnante. Il ne s'agit plus de cas isolés mais bien d'un phénomène de masse. Ne dit-on pas qu'en 1990, plus de 50% de la clientèle scolaire de la C.E.C.M. sera d'origine non-francophone?

Cela mérite de s'y arrêter et de voir si nos services éducatifs desservent bien cette catégorie de la population.

La présente recherche concerne le niveau préscolaire et plus particulièrement les maternelles 4 ans, la situation s'y présentant sous un angle bien particulier.

En effet, depuis l'abolition des maternelles d'accueil 4 ans, il s'avère que dans les milieux à forte densité allophone, cette clientèle fréquente maintenant les maternelles 4 ans régulières, et cela donc avant de passer en maternelle d'accueil ou de francisation 5 ans et/ou régulière dans certains cas.

On peut se demander si le programme éducatif appliqué dans ces classes qui concerne spécifiquement les milieux défavorisés est également pertinent pour les enfants allophones. Tient-il compte de leur réalité? Les objectifs poursuivis sont-ils susceptibles de faciliter leur fonctionnement scolaire?

La question a donc été posée: **les petits enfants d'origine allophone ont-ils des besoins particuliers? Si oui, quels sont-ils?**

C'est l'objet de la recherche de répondre à cette question. Pour ce, différents intervenants oeuvrant en milieux socio-économiquement faibles auprès d'enfants allophones ont été rencontrés, l'intention étant de procéder de façon perceptuelle.

Quel est le vécu des enfants d'origine allophone en première année? Comment réussissent-ils leurs apprentissages malgré la différence linguistique et culturelle qui les distancie de l'école? Rencontrent-ils des difficultés particulières? Leur niveau de préparation à l'école est-il adéquat? Qu'est-ce qui serait le plus susceptible de les aider? Les réponses à ces questions font l'objet du chapitre 2 de ce document, intitulé "Eléments de problématique".

Au préalable, nous aurons décrit au chapitre 1 les modalités techniques de la recherche.

Au chapitre 3, compte tenu des données recueillies sur la situation scolaire des enfants allophones, les besoins éducatifs particuliers de ces enfants sont identifiés. Au chapitre 4, ces besoins sont articulés en termes d'interventions susceptibles, au niveau de la maternelle, de permettre aux enfants d'origine allophone éventuellement de mieux composer avec les apprentissages scolaires.

EN RESUME...

En première année, dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles, les directions, les enseignants et d'autres intervenants estiment que les enfants d'origine allophone fonctionnent aussi bien que les autres enfants, sinon mieux. Dans ces classes, ce sont les enfants dits "défavorisés", qu'ils soient allophones ou francophones, qui ont des problèmes d'apprentissage.

Mais l'écart socio-linguistique et socio-culturel que vit un enfant allophone n'est pas sans causer des difficultés, et pour lui, et pour l'enseignant. L'enfant comprend difficilement les consignes, les termes plus abstraits du vocabulaire mathématique, les mots de la lecture, etc..., ce qui amène l'enseignant à procéder plus lentement, expliciter tous les mots, simplifier les activités.

Au niveau plus large de l'adaptation au système scolaire québécois, l'enfant s'intègre généralement bien, certains traits culturels de la communauté allophone comme l'ardeur au travail, une attention soutenue, l'écoute étant facilitants. Cependant, d'autres caractéristiques le sont moins. Ainsi, les pratiques éducatives familiales plus traditionnelles ne favorisent pas des comportements visant l'autonomie, la créativité, l'expression de soi, le raisonnement et l'analyse-critique, aussi les enfants sont peu socialisés quand ils arrivent à l'école. C'est pourquoi, ils seront quelque peu déroutés par notre approche éducative progressiste, basée sur des valeurs humanistes. Cette distance culturelle entre l'école et la famille transparaît, entre autres, quand il s'agit de faire respecter la discipline.

S'il y a un point sur lequel la situation est jugée vraiment problématique, c'est au sujet de l'absence d'un suivi scolaire à la maison. Le plus souvent, le petit enfant allophone est laissé à lui-même, ses parents ne lui apportant aucun support dans ses apprentissages scolaires tantôt parce qu'ils ne connaissent pas la langue d'enseignement, tantôt parce qu'ils ne sont pas disponibles.

On constate aussi qu'en milieu familial, les enfants reçoivent en général peu de renforcement pour apprendre le français, l'anglais, à cause du contexte nord-américain, gardant tout son attrait pour les communautés culturelles. Les enfants ont bien peu souvent l'occasion de pratiquer en français.

Les intervenants, dans leur ensemble, ont souligné ce manque de continuité. Ils déplorent le peu de contact, les difficultés de communication qui existent avec les parents. Ils désireraient plus d'échanges et de collaboration.

Les enseignants se sentent aussi un peu pris au dépourvu par cette arrivée massive d'enfants immigrants dans leur classe. Leur attitude accueillante est remarquable, mais il y a un manque de formation qui est aussi évident. Entre autres, on constate que la problématique de l'adaptation au milieu est tout autant absente de leur pratique pédagogique que de leurs préoccupations.

Compte tenu de la situation, il est recommandé, concernant l'enfant, de mettre l'accent sur le développement des habiletés langagières, la sensibilisation à l'écrit en français et le développement d'habiletés intellectuelles.

On constate, en outre et surtout, que l'enfant allophone a besoin qu'une plus grande continuité ou cohérence s'installe entre les interventions qui se font respectivement en milieu familial et à l'école. C'est pourquoi, il est aussi recommandé, d'une part que l'intervention auprès de l'enfant s'accompagne d'une intervention avec et auprès des parents, d'autre part que les enseignants pratiquent une pédagogie où les acquis des enfants constituent le fondement de leur action.

1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 But de la recherche

Compte tenu de la problématique entourant l'intervention éducative en milieux socio-économiquement faibles, à savoir l'amélioration du rendement scolaire des élèves, cette recherche vise spécifiquement à

PRECISER LES INTERVENTIONS QUI, AU NIVEAU PRESCOLAIRE, PERMETTRONT AUX ENFANTS D'ORIGINE ALLOPHONE DE COMPOSER LE MIEUX POSSIBLE AVEC LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

1.2 Objectifs opérationnels

1o **Faire une description de la situation scolaire des enfants allophones en première année.**

Comment cela se passe-t-il? Quel est en général le fonctionnement scolaire des enfants d'origine allophone? Manifestent-ils des difficultés particulières notables? Y a-t-il certaines habiletés qu'ils auraient avantage à développer?

2o **Dégager les besoins** éducatifs de ces enfants dans le but de faciliter leur fonctionnement scolaire.

Leur niveau de préparation à l'école est-il adéquat? Qu'est ce qui serait à travailler en maternelle spécifiquement avec les petits allophones?

3o **Spécifier les orientations de l'intervention éducative** auprès des enfants allophones en fonction des objectifs actuellement poursuivis en maternelle dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles.

Les objectifs sont-ils pertinents, compte tenu des données recueillies sur la situation? Qu'est-ce qui est à renforcer, à modifier...

1.3 La cueillette des données

Il a été décidé de procéder de façon perceptuelle. Pour ce, les données ont été recueillies **par entrevues auprès de divers intervenants concernés**, principalement les directions d'école, les enseignants de première année et les enseignants de maternelle. Cela se passait individuellement ou en petit groupe.

> Au total,
>
> . 53 personnes ont été rencontrées;
> . 41 entrevues ont été réalisées;
> . 9 milieux ont été étudiés.

(La liste détaillée est fournie à l'annexe 1.)
Ces entrevues ont eu lieu entre le 18 septembre et le 24 novembre 1986.

Les entrevues duraient en moyenne trente (30) minutes. Elles étaient conduites de façon informelle en fonction d'un canevas de base [1] qui visait à **faire une analyse de la situation avec l'interlocuteur**, l'intention étant de permettre à cette personne de donner son point de vue le plus complètement possible.

Mentionnons qu'en cours de route, nous avons été amenées à modifier légèrement les questions. En effet, alors que dans un premier temps nous abordions le sujet en termes de "difficultés" ou de "problèmes", nous avons constaté que souvent les propos étaient retenus par crainte de paraître discriminatoires.

Nous avons alors procédé de façon plus indirecte avec cette question qui s'est avérée un excellent stimulus: **"On dit que les enfants allophones ne sont pas prêts à agir sur le plan scolaire. Est-ce votre avis? Comment la situation se présente-t-elle pous vous?"**

Nous avions une série de sous-questions en réserve qui visaient **à dégager des habiletés spécifiques que les enfants auraient avantage à développer.**

---

(1) Voir annexe 2

1.4 Echantillonnage

Les milieux étudiés ont été sélectionnés en fonction de ces critères: il devait s'agir

1) d'une école desservie par l'Opération renouveau

2) où il y a une maternelle 4 ans

3) avec un pourcentage signifiant d'enfants allophones (soit plus de 10%).

Douze (12) écoles correspondaient à ces critères. Nous avons remarqué, en faisant la sélection, que les écoles des milieux les plus défavorisés ne sont pas nécessairement celles qui ont le taux le plus élevé d'élèves allophones, la tendance étant même inverse. Finalement, sept (7) écoles ont été retenues, notre but étant de rechercher une variété de situations.

Nous avons cru bon aussi d'avoir un **groupe-contrôle** à titre comparatif. A cet effet, nous avons référé à l'échantillon de l'Opération renouveau dans le cadre du plan d'évaluation. Les deux (2) **écoles** du groupe des milieux favorisés dont la clientèle était constituée significativement d'enfants allophones ont été visitées.

Les **sources statistiques** (1) auxquelles nous avons référé nous proviennent

- d'une compilation effectuée par le Service des Finances de la C.E.C.M., à partir des statistiques 1985-86 du M.E.Q.
- de l'Opération renouveau (C.E.C.M.) pour les résultats en français (tests d'habiletés à lire) en date de juin 1985;
- du Bureau de l'accueil et de l'admission (C.E.C.M.).

---

(1) Voir annexe 3.

Voici, présentées en tableau, les caractéristiques des écoles étudiées.

Par ordre décroissant de déf.	n. familles pauvres		n. enfants allophones(1)		indice combiné		résultats franç. 1re ann.		Caractérisation de l'école
	%	RANG	%	RANG	%	RANG	M	%ECHEC	
De la Petite Bourgogne	62.89	1er	21.7	37e	42.3	9e	66	48	Densité moyenne à faible: Français(2) 65.4% Anglais (de la Jamaïque) 10.9% Cambodgien, laotien, Chinois 10 % Espagnol 6.3%
St-Jean-Baptiste	40.85	15e	70.0	2e	55.4	2e	84	15	Forte densité: Portugais 49.5% Français 23.4% Espagnol 14.5%
Lambert-Closse	37.82	16e	55.7	7e	46.8	4e	83	13	Densité moyenne: Français 34.2% Portugais 17.1% Espagnol 16.2%
Jean-J.-Olier	34.99	27e	46.5	13e	40.7	12e	61	49	Densité moyenne: Français 38.9% Portugais 29.1% Espagnol 9.1%
Barthélémy-Vimont	34.98	26e	80.1	1er	57.5	1er	56	60	Forte densité: Grec 25.2% Creole 22.0% Français 10.8% Espagnol 10.5% Cambodgien 8.7% Vietnamien 4.5%
St-Noël-Chabanel	36.01	22e	14.8	46	25.4	28e	80	19	Faible densité: Français 65.2% Creole 18.1% Cambodgien, Laotien 7.8%

N.B. école à faible densité = moins de 21% d'élèves allophones (1)

moyenne = de 21% à 60%

forte = de 61% et plus

(1) dont la langue d'usage est différente de la langue d'enseignement.

(2) il s'agit ici d'une répartition selon la langue maternelle.

Par ordre décroissant de déf.	n. familles pauvres		n. enfants allophones(1)		indice combiné		résultats franç. 1re ann.		Caractérisation de l'école
	%	RANG	%	RANG	%	RANG	M	%ECHEC	
La Mennais	32.56	37e	16.0	43e	21.7	35e	80	23	Faible densité: Français 75.6% Espagnol 7.4% Vietnamien 5.2%
Evangéline	13.25	114e	41.8	15e	27.5	24e	79	23	Densité moyenne: Français 49.5% Arabe 13.7% Créole 13.7%
St-Benoît	19.93	86e	53.5	9e	36.7	15e	91	14	Densité moyenne: Français 32.3% Créole 20.4% Espagnol 17.8% Arabe 6.2%

En résumé, si on regarde le tableau qui suit, on se rend compte que l'échantillon recouvre un ensemble de situations variées quant au nombre d'enfants allophones et au taux de défavorisation combinés.

N. enfants allophones	N. FAMILLES PAUVRES		
	- 35%	35 à 44%	45% et +
écoles à faible densité	X	X	
moyenne densité	X	X	X
forte densité	X	X	

1.5 Caractérisation des écoles

Le "paysage pédagogique" - et par conséquent, les propos tenus par les intervenants - est influencé principalement par deux facteurs: **la densité de la clientèle allophone dans l'école et la composition ethnique.**

Dans les écoles à faible densité ou à caractère multi-ethnique, on observera que le français devient plus facilement la langue commune, ce qui a pour effet d'en faciliter la maîtrise chez les enfants.

Par contre, dans les écoles à forte concentration, ce sera soit la langue d'origine ou l'anglais qui sera utilisé, avec pour effet **une "décontextualisation" de la langue d'enseignement qui ne sert plus que pour les apprentissages formels.**

Si on considère que la langue, comme outil de compréhension et moyen d'expression, conditionne toutes les activités de l'enfant en classe, on comprendra l'impact de ce facteur sur le fonctionnement scolaire.

Un autre facteur, c'est la composition ethnique. On ne peut considérer la population allophone comme un tout homogène, chaque ethnie possédant des caractéristiques socio-linguistiques et socio-culturelles propres. Un élément important, c'est le moment d'arrivée au Québec.

Ainsi, la plupart des enfants d'origine portugaise et grecque sont nés ici. Ils appartiennent à des communautés qui sont installées ici depuis les années 50 et 60. Tout en ayant conservé leur langue maternelle et leur culture, ils sont adaptés au mode de vie québécois. La situation économique et sociale des familles est stable. Ils vivent repliés sur eux-mêmes, en ghetto.

Les enfants cambodgiens, vietnamiens, laotiens et latino-américains, récemment arrivés, font partie de ce qu'on appelle une "immigration de catastrophe", causée par la pauvreté, la guerre et/ou des problèmes politiques. Leurs conditions de vie sont généralement pénibles. Le niveau socio-culturel des familles est diversifié. Il arrivera de plus en plus que les parents soient analphabètes.

Les communautés originaires du Tiers-Monde vivent une adaptation fonctionnelle et culturelle plus difficile. Souvent, ces gens proviennent de régions pauvres, rurales, donc peu développées, où les rapports sociaux sont traditionnels, ce qui complexifie les rapports avec notre société moderne, urbanisée, à haut niveau technologique.

Plus la distance linguistique et culturelle est grande, plus la somme d'énergie exigée de la part de l'enfant pour s'adapter est énorme.

1.6 Traitement des données

Les données recueillies lors des entrevues ont fait l'objet d'une **synthèse.**

Comme l'approche était de style ouvert, la compilation a été faite de la façon suivante: sur la base du canevas utilisé pour les entrevues, un certain nombre de catégories dans les quelles nous pouvions situer les réponses ont été élaborées. C'est au moyen de ces catégories que chaque entrevue a ensuite été examinée.

Le travail a été effectué avec le souci de bien saisir la pensée des personnes et non seulement la lettre. Pour cela, nous regardions tout d'abord l'ensemble des propos pour ensuite nous servir du verbatim pour inscrire dans les catégories appropriées chacune des idées générales émises.

Sur cette base, les réponses ont été en suite cumulées. Spécifions qu'il s'agit plus d'une synthèse que d'une compilation statistique. C'est pourquoi, par exemple, deux propos for semblables sont quelquefois notés comme deux idées indépendantes, l'un ayant pour fonction d'éclairer l'autre.

Il est à noter que les données recueillies dans les deux (2) écoles du groupe-contrôle ont été compilées à part.

Les synthèses se trouvent à l'annexe 4.

2. ANALYSE DE LA SITUATION

"ELEMENTS DE PROBLEMATIQUE"

2.1 Les performances scolaires

Quelle est la situation scolaire des enfants des communautés culturelles en première année? Performent-ils bien en général? Se démarquent-ils par rapport aux petits Québécois francophones? Ont-ils des troubles d'apprentissage?

Sur ce sujet, les répondants sont pratiquement unanimes: **sauf des cas isolés**, les petits enfants allophones (1) réussissent bien à l'école en première année. Ils ne présentent pas de problèmes d'apprentissage particuliers.

> "Outre la langue, il n'y a pas de différence quand vient le temps d'apprendre".
> "Les problèmes pédagogiques sont isolés".
> "Tout le problème se situe au niveau de l'usage limité de la langue qu'a l'enfant, sinon il n'y a pas de difficultés particulières à signaler".

Pour l'ensemble des intervenants rencontrés, en première année, **les enfants des communautés culturelles performent au même titre que les enfants québécois.** Ils ne se démarquent pas particulièrement du groupe, ni ne présentent de troubles d'apprentissage spécifiques.

Dans la littérature consultée (2), on ne fait pas non plus mention de difficultés scolaires importantes ou massives en ce qui concerne les enfants des communautés culturelles. La recherche réalisée par Pelletier (1979) faisait même état de résultats scolaires légèrement supérieurs aux élèves d'origine québécoise.

---

(1) Quand nous employons ce terme, nous référons aux enfants dont la langue maternelle est autre que celle de l'école.

(2) Voir bibliographie.

Comme certains de nos répondants l'expliquent, même si les enfants sont de milieux socio-économiquement faibles, ils ne sont pas, à la différence des petits Québécois, nécessairement défavorisés culturellement.

> "Ils ont derrière eux une longue tradition qui les forme intellectuellement. Ils réussissent généralement bien".

Malheureusement, nous ne disposons pas de données statistiques spécifiques aux milieux socio-économiquement faibles pour confirmer ou infirmer ces propos.

Si on consulte les données fournies par notre échantillon, on se rend compte que les résultats ne sont pas significatifs: pour un même type d'école, les résultats au test de français en première année sont tantôt faibles, tantôt élevés. Il est vrai que de multiples facteurs interviennent pour rendre compte de la situation, dont le nombre d'enfants allophones dans l'école, les ethnies qui y sont représentées, l'appartenance sociale d'origine des enfants, le moment d'arrivée au Québec.

Plusieurs intervenants ont ajouté en commentaires:

> "ce sont nos petits francophones qui ont le plus de besoins".

En fait, les enseignants observent que, dans leur groupe-classe, **ce sont les enfants dits "défavorisés", qu'ils soient francophones ou autres, qui ont des problèmes.**

Leur opinion est claire:

> "peu importe la langue, c'est une question de milieu".

Cette affirmation mérite d'être discutée. Dans la littérature, on fait mention de trois (3) variables pour rendre compte de la situation scolaire des enfants des communautés culturelles, soit l'ethnicité, le milieu social d'origine et le moment d'arrivée au Québec.

Dans la recherche précédemment citée, Pelletier (1979) a constaté une interaction statistiquement significative entre le rendement scolaire et l'origine ethnique spécifique. Ainsi, les enfants de certains groupes ethniques ont des résultats nettement supérieurs (en particulier ceux d'origine vietnamienne) et d'autres ont des résultats nettement inférieurs (en particulier les enfants d'origine portugaise).

A ce sujet Michel Laferrière (1985) apporte certaines nuances. Pour lui, l'appartenance ethnique, à cause des valeurs qu'elle sous-tend, joue bien un rôle important. Mais, estime-t-il, pour comprendre la dynamique entre ethnicité et réussite scolaire, il faut en même temps y relier la question de la classe sociale d'appartenance.

- Ainsi, la différence culturelle peut se traduire par un "surhandicap", cela en regard des résultats scolaires auxquels on peut s'attendre d'après l'appartenance de classe.

  Par exemple, certains groupes ethniques de classe sociale très modeste comme les Juifs dans les années '30, les Asiatiques maintenant, réussissent mieux que l'ensemble des élèves du groupe majoritaire de niveau social équivalent.

- Pour d'autres groupes, les problèmes s'analysent essentiellement à travers le concept de classe, de "culture de pauvre". S'ils sont favorisés, il n'y a pas de problème. S'ils sont défavorisés, ils en ont les mêmes caractéristiques.

- Quelquefois, l'appartenance ethnique joue clairement en défaveur face au succès scolaire. C'est le cas pour les Grecs, les Portugais, les Haïtiens, les Antillais anglophones, même en comparaison avec des francophones défavorisés.

Le groupe Pagé, Primeau, Brassart et Gruwez (1984) est plus catégorique. La recherche statistique réalisée par les partenaires français montre que globalement, les enfants étrangers tendent à connaître des situations scolaires comparables à celles des élèves français des mêmes catégories sociales.

Et au sujet des résultats de la recherche de Pelletier, on dit:

> "Depuis le temps où cette recherche a été réalisée, la situation s'est transformée; on observe que les enfants d'immigrés du sud-est asiatique récemment arrivés ("boat people") ont des rendements scolaires qui témoignent de grosses difficultés. Partant de ces constatations, on peut poser l'hypothèse qu'une recherche plus récente montrerait sans doute que l'origine sociale influence davantage le rendement que l'origine ethnique. (Pagé et al., 1984, p. 36).

Les propos de nos répondants confirment cette hypothèse: l'appartenance sociale d'origine de l'enfant serait un facteur déterminant dans le rendement scolaire.

> "Les plus démunis d'entre eux ont des problèmes" dira-t-on.

Cependant, comme nous allons le voir dans ce qui suit, l'ethnicité a aussi un impact. Selon la plus ou moins grande distance qui existe entre la culture d'origine et celle du Québec, l'enfant aura plus ou moins de facilité à maîtriser la langue d'enseignement; son niveau de préparation à l'école sera plus ou moins adéquat; ce sera plus ou moins exigeant pour lui de s'intégrer à l'école.

2.2 Le handicap de la langue

Donc, même si la situation peut être qualifiée de non problématique, cela ne va pas sans heurts. **Le fait de ne pas posséder la langue d'enseignement est un handicap sérieux pour ces enfants.** Et il est étonnant qu'ils le surmontent aussi bien.

La première difficulté que cela entraîne est au niveau des consignes. Tous les enseignants l'ont souligné: même si les enfants ont développé une compétence minimale pour communiquer, ils ne sont pas fonctionnels en classe.

Et il est vrai qu'il y a un écart entre la langue usuelle et celle utilisée à l'école. Il y a pour ainsi dire un "jargon" scolaire avec lequel tout enfant doit se familiariser: "souligne, encercle, colorie, trace, on range ses choses, on dépose son crayon, on met son doigt sur le point, numérote, etc...". Cela n'est pas facile pour un petit francophone, cela l'est encore moins pour un enfant d'origine allophone.

Cette difficulté s'étend aux termes académiques utilisés particulièrement en mathématique: "à côté, avant, après, à droite, à gauche, en haut, en bas, dessus, dessous, colorie en rouge là où il y en a plus, moins, égal, où est le carré, le triangle, le cercle, etc..."

En français, c'est la même chose. **Les enfants ne comprennent pas les mots de la lecture.** Et souvent, c'est plus qu'une question de vocabulaire. Au-delà de la langue, il y a le problème de la compréhension culturelle. Les enfants n'ont pas l'expérience de ce dont il est question.

Le peu de maîtrise que l'enfant a de la langue a aussi **des effets sur son rendement à l'écrit.**

En effet, comment un enfant peut-il écrire en faisant des phrases complètes, s'il n'a pas préalablement cette connaissance à l'oral. "Il écrit comme il parle" dira une enseignante.

Des difficultés se présentent enfin quelquefois au niveau de l'apprentissage de la langue quand, par exemple, l'enfant aura appris à la maison que le graphème "u" se prononce "ou" et qu'à l'école, on lui dit que c'est "u", un son qu'il ne connait pas dans sa langue maternelle.

Il s'agit d'un phénomène d'interférence linguistique susceptible d'engendrer des confusions. Ce genre de difficultés est propre à des groupes linguistiques spécifiques.

Le fait de ne pas posséder la langue d'enseignement a un impact finalement sur la capacité d'écoute. Devant cet amoncellement de mots non familiers, de consignes à suivre, le jeune enfant allophone se fatigue et a tendance à décrocher. Plusieurs enseignantes l'ont souligné:

> "tant qu'ils n'ont pas une bonne compréhension, les enfants sont moins intéressés et ils peuvent être portés à se désorganiser".

Emotivement, la situation est difficile et certains vivront de l'insécurité; d'autres pourront parfois se buter, voir devenir agressifs parce que frustrés.

Le défi est donc de taille. Mais, comme nous l'avons vu, la plupart des enfants s'en sortent bien, et même, semble-t-il, avec succès car on nous dira que

> "bien souvent, ce sont eux (les enfants allophones) qu'on retrouve au tableau d'honneur".

Ce sont eux aussi qu'on retrouvera en majorité dans les classes d'adaptation, nous dira-t-on d'un même souffle. Comment expliquer ce fait?

> "Les parents exercent une pression sur les enfants. Ils n'ont pas le choix, il faut qu'ils réussissent."

L'opinion généralement émise est "ou ils s'en sortent, ou ils ne s'en sortent pas. Il n'y a pas de milieu."
On peut comprendre ainsi le phénomène: les petits enfants allophones sont reconnus pour leur ardeur au travail; ce sont des enfants qui fournissent tous les efforts nécessaires pour réussir et de fait, à la fin de l'année, la majorité d'entre eux auront réalisé les apprentissages prévus. Mais, vu le niveau élevé des difficultés à surmonter, une sélection naturelle s'effectuerait au détriment des plus faibles.

2.3 Une absence de stimulations appropriées

Outre le problème, de la langue, les intervenants rencontrés observent que souvent **ces enfants ne reçoivent pas en milieu familial toutes les stimulations requises pour bien fonctionner à l'école.**

Il s'agit d'habiletés qualifiées de "socio-culturelles", puisque ce sont les valeurs, les façons d'être et d'agir, les pratiques éducatives du milieu qui les façonnent.

Certaines caractéristiques relèvent d'une appartenance à un groupe ethnique spécifique, d'autres concernent les communautés culturelles en général. Ajoutons que ces données ne sont pas nouvelles, qu'en fait, elles ne font que confirmer ce qu'on trouve déjà dans la littérature.

Ainsi, les petits enfants d'origine asiatique sont remarqués pour leur capacité d'attention, leur minutie, leur habileté graphique. En même temps, ce sont des enfants chez qui l'expression orale, voir corporelle, est peu développée. "Etre capable de demander, de dire ses besoins, son opinion, c'est difficile pour eux."

De même, plusieurs intervenants mentionnent que de façon généralisée, les petits enfants grecs et portugais manquent de stimulations intellectuelles.

> "Ils sont "couvés", "empâtés", "bébés", intellectuellement peu débrouillards",

nous dira-t-on dans les écoles concernées. Cela aussi serait un phénomène qui se remarque.

Les enfants haïtiens, parce qu'ils entretiennent de par leur culture un rapport au temps, à l'espace, à l'économie différent, plus intuitif et plus concret, auraient plus de difficultés avec les mathématiques, comme si cette praxie ne faisait pas partie de leur mode de pensée.

> "La logique, la déduction, c'est difficile. C'est une question de culture".

Certaines caractéristiques mentionnées touchent l'ensemble des communautés culturelles et sont directement reliées aux pratiques éducatives.

> "Ce sont des enfants qui sont élevés en "vase clos". Quand ils arrivent à l'école, ils n'ont connu généralement que le milieu familial."
>
> "Ils ne jouent pas à l'extérieur. Ils ont peu de contact avec les pairs. Les parents ne veulent pas".

Il n'est pas étonnant que dans ce contexte, les intervenants mentionnent unanimement pour les enfants des communautés culturelles un besoin de se socialiser, d'apprendre à vivre en groupe avec d'autres enfants.

On retrouve même, lié à cette caractéristique, un besoin au niveau de la motricité globale, les enfants étant le plus souvent "cantonnés" à l'intérieur dans des logements restreints.

Ce qui vient d'être mentionné ne signifie pas pour autant que ces enfants soient moins intelligents, leur réussite scolaire nous le démontre. Mais on peut considérer que leur niveau de préparation à l'école, particulièrement dans certains cas, n'est pas tout à fait adéquat, que certaines habiletés sont à développer.

2.4 Les attitudes des enfants face à l'école

En général, **les enfants des communautés culturelles fonctionnent bien dans notre système scolaire.** Sauf quelques cas particuliers, on peut dire que leur intégration se fait aisément.

Loin de faire l'objet de discrimination, ce sont des enfants qui de par leurs façons d'être et d'agir recueillent l'éloge du personnel enseignant.

> "Les enfants sont bien éduqués, cultivés, avec de bonnes manières".
> "Leur présence enrichit l'école".
> "Ils ont le respect du professeur".

Tous les intervenants, ou presque, ont souligné leur attitude studieuse, leur ardeur au travail.

> "La motivation scolaire de ces enfants est remarquable".

Il faut dire que dans la famille, tant par tradition que comme outil essentiel de survie dans la société d'accueil, l'école et la scolarisation sont fortement valorisées.

Les enfants des communautés culturelles ne sont donc pas des enfants qui présentent des problèmes d'adaptation, certains traits culturels étant facilitants et plus particulièrement, s'ils sont nés ici.

Cependant, il faut réaliser que **ces enfants vivent un véritable "choc culturel" quand ils arrivent à l'école.**

On attend d'eux des habitudes de fonctionnement avec lesquelles ils ne sont pas familiers, qui n'ont rien à voir avec **les pratiques éducatives familiales.**

Cela ressort clairement sur la question de la **discipline**. C'est même un problème pour les enseignants.

> "On les appelle les "enfants à claques" car c'est la seule chose qu'ils respectent".
>
> "A la maison, c'est rigide, alors que nous, on parle avec eux. Ils attendent des "claques" pour fonctionner".

Et, c'est un fait: le seul rapport que l'enfant connaît avec l'adulte est du type "écoute et tais-toi", en d'autres mots, le mode autoritaire.

Les parents des communautés culturelles sont généralement traditionnels dans leur façon d'éduquer leurs enfants. Pour eux, éduquer, c'est avant tout, donner des principes. Rarement s'occupera-t-on de stimuler le développement, ce qui entre bien sûr en contradiction avec les valeurs humanistes, plus progressistes, qui imprègnent l'école québécoise.

Les enfants en vivent les conséquences. En effet, ils doivent dépenser beaucoup d'énergie pour fonctionner avec nos nouvelles méthodes.

> "Les méthodes globales ne leur conviennent pas". "Ils ne partent pas sur le même pied. Ca "clique" pas".

C'est l'ensemble de l'approche éducative qui déroute les enfants, comme le soulignait si bien Anne Laperrière

> L'élève est insécurisé dans notre système scolaire non-autoritaire: la pédagogie ouverte, le travail d'équipe sont des façons de fonctionner aux quelles il n'est pas habitué.
>
> Les enfants et leurs familles sont incapables d'accepter l'échec: l'apprentissage par essais et erreurs, ils ne comprennent pas ça. De plus, la compétition compte plus pour eux que leur performance. Tout ça énerve les enfants et va à l'encontre de leur apprentissage. (Laperrière, 1983, p. 26)

2.5 Le rôle joué par les parents

Ce manque de cohérence dans les pratiques éducatives entre la famille et l'école n'est en fait qu'un aspect de la problématique qui entoure le lien école-famille.

Pratiquement toutes les personnes rencontrées ont soulevé, sous un angle ou un autre, la question des parents. C'est ainsi que beaucoup d'enseignants ont déploré **l'absence d'un suivi scolaire à la maison.**

Ce thème revient avec une telle fréquence qu'on peut penser, en ce qui concerne la situation scolaire des enfants allophones en première année, que cela constitue le problème majeur.

> "Les parents n'assurent pas un suivi à la maison, ils ne comprennenst pas la langue."
> "Les parents ont une grande confiance en l'école. La réalité scolaire leur échappe, ils ne savent pas ce qui s'y passe.
> Mais l'école, c'est une valeur."
> "Les parents ne peuvent aider pour les devoirs. C'est pourtant important en première année."

S'il n'y a pas d'implication de la part des parents, c'est bien sûr, en tout premier lieu, à cause de la barrière de la langue. En effet, comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants s'ils ne comprennent pas la langue d'enseignement, à moins qu'ils ne soient analphabètes, comme c'est le cas avec certains nouveaux arrivants. En outre, ils ne sont pas familiers avec le système scolaire québécois, les programmes d'études et surtout les nouvelles approches.

A cela, s'ajoute des conditions de vie pénibles liées au phénomène de l'immigration qui laissent peu de disponibilité aux parents, en temps et en énergie, pour s'occuper des enfants.

Mais il y a plus. De par leur culture, les parents des communautés culturelles entretiennent avec l'école un rapport différent. C'est inhabituel pour eux qu'on leur demande de participer.

> "Les parents s'en remettent à l'école. Selon eux, c'est à l'école de prendre en charge le développement scolaire des enfants".

A cela s'ajoute le fait que souvent **les enfants ne reçoivent aucun renforcement à la maison pour apprendre le français.**

L'anglais, à cause du contexte nord-américain, exerce un attrait indéniable sur les communautés culturelles. Bien souvent, c'est la langue utilisée à la maison, quand ce n'est pas la langue d'origine.

Le petit allophone se retrouve alors dans la situation où le français est une troisième langue qui ne lui sert que pour faire les apprentissages scolaires. Les enseignants s'en plaignent:

> "Ils sont motivés, ils écoutent mais ça ne débloque pas au niveau de la langue".
> "Le français n'est pas valorisé affectivement par les enfants".
> "Il n'y a pas de pratique à la maison".

Motivation et pratique, les deux éléments-clé pour le développement des habiletés langagières, sont donc absents. Ceci serait le fait plus particulièrement des communautés de vieille souche qui se sont regroupées pour sauvegarder leur culture.

> "Ils ne comprennent pas et ne comprendront jamais car ils ont une vie socio-culturelle et socio-linguistique qui ne les stimule pas à progresser en français.
> La motivation n'y est pas".
> "Les enfants ne sentent pas le besoin d'apprendre la langue. Ils n'ont pas de désir d'intégration".

De façon générale, **il y a peu de contacts entre les enseignants et les parents des communautés culturelles.** Les uns et les autres ne se connaissent pas.

> "C'est difficile de communiquer avec les parents, ils ne comprennent pas le français."
> "Les parents hésitent à entrer en contact avec l'école; ils ont peur de déranger."
> "Qui sont-ils? Comment vivent-ils? Comprennent-ils le français? Lisent-ils mes communiqués? Ils ne viennent pas".

Ces propos rejoignent les observations recueillies par Anne Laperrière (1983)

> Les parents "confient" leurs enfants à l'école, où les enseignantes sont perçues comme les seuls maîtres à bord, auxquelles les enfants doivent respect et obéissance: c'en était ainsi dans leur pays d'origine.
>
> L'enseignant est maître à l'école, et les parents à la maison. Les parents appuieront donc l'autorité mais les consignes scolaires ne franchiront pas le seuil du foyer: à la maison, l'autorité, c'est les parents.
>
> Les parents sont insécurisés par l'école, parce qu'ils ne connaissent pas le système et les coutumes scolaires. Venir à l'école, pour les parents, c'est se mettre dans une situation d'infériorité devant leurs enfants, quand ils ne connaissent pas la langue.
>
> Plusieurs répondants ethniques (p.32-33)

Quelquefois, on pourra même parler d'**un véritable "mur" d'incompréhension entre les parents et l'école.**

> "Les parents ne comprennent pas l'école québécoise. Leurs attentes sont différentes. Ils sont loin."
> "Les parents résistent à l'école. Ils se sentent menacés... Ils ne veulent pas se laisser influencer."

Les relations entre l'école et les parents, c'est bien connu: ce n'est pas chose facile. Quand il s'agit des parents immigrés, à cause de l'écart culturel, c'est encore plus compliqué, voir "délicat".

Généralement, ces parents sont partisans des méthodes traditionnelles basées essentiellement sur la mémoire; de plus, ils sont exigents pour leurs enfants et ils estiment que l'école ne les fait pas assez travailler.

Ce n'est pas, bien sûr, ce qui est pratiqué à l'école. Il arrivera que cette différence soit vécue par certains parents comme une négation de leurs propres valeurs. Se sentant menacés, ils deviendront contre l'école.

Ce phénomène est réel et vécu intensément dans certains milieux. Par contre, on verra que là où des tentatives de rapprochement ont été faites, le "mur s'est écroulé".

> "Les parents, il suffit de savoir les rejoindre" nous dira-t-on.

Les intervenants désirent qu'il y ait davantage d'échanges et de collaboration. Plus de la moitié des recommandations s'adressent aux parents: il faut

> "Rejoindre les parents, les informer sur comment leur enfant apprend".
> "Susciter un climat d'échange et d'ouverture entre l'école et la famille".
> "Travailler avec les parents pour aider à réduire le choc culturel".
> "Développer le lien école-famille".
> "Encourager la participation des parents à l'école".

2.6 L'impact sur la pédagogie

La présence d'une clientèle allophone n'est pas sans avoir des impacts sur la façon d'enseigner.

Tous les enseignants rencontrés ont mentionné qu'à cause du problème de la langue, il leur faut

> "expliquer plus, répéter plus, parler plus,"
> "manipuler davantage, être plus dans l'action,
> plus concret, faire vivre des expériences, de
> sorte que les enfants saisissent le sens des
> mots"

bref, **prendre tous les moyens pour que les enfants comprennent.**

> "C'est un problème de compréhension. A moi de
> trouver les moyens pour qu'ils comprennent".

Par exemple, pour chacune des lectures proposées, l'enseignant doit s'assurer que tous les enfants connaissent le sens des mots utilisés. L'image, l'audio-visuel deviennent alors un support pédagogique important.

Certains ont adapté les textes en rendant tout plus simple, le vocabulaire, la structure de la phrase, la longueur, etc...

A plusieurs reprises, on souligne aussi qu'il faut apporter davantage de soutien en individuel.

Au niveau de l'organisation, les enseignants constatent qu'il faut faire des activités plus courtes, l'enfant allophone se fatiguant plus vite compte tenu de l'effort supplémentaire qu'il doit fournir. La gestion du groupe est aussi plus compliquée: comment ne pas "brimer les petits Québécois quand la classe est constituée en majorité d'enfants allophones?"

> "Il faut rester plus longtemps sur le même
> sujet".
> "Ça ralentit le rythme de la classe.
> Ça fait une première année plus faible".

On suggère le travail en équipe, le pairage francophone-allophone.

Au niveau de la pédagogie, on constate que les enseignants sont un peu pris au dépourvu par cette arrivée massive d'enfants immigrants dans leur classe; aussi, qu'ils sont dans une situation où ils reçoivent peu d'aide et de support. On se débrouille "sur le tas", avec les moyens du bord, c'est-à-dire son "gros bon sens".

Le rapport Chancy (1985) soulignait cet état de choses.

> "Ce personnel n'a pas été préparé à travailler dans un milieu multi ethnique... Actuellement, même si le personnel scolaire est tolérant, positif et engagé, il n'en demeure pas moins démuni face à la relation à établir, aux connaissances à transmettre et aux outils à utiliser". (L'école québécoise et les communautés culturelles p.115-116).

On peut déplorer particulièrement que les enseignants ne soient pas sensibles à <u>la problématique de l'adaptation au milieu.</u> En effet, quelques-uns, mais bien peu d'enseignants semblent avoir la préoccupation:

> "de partir du vécu de l'enfant, de ce qu'il connaît";
> "de se servir des "différences" dans les activités d'apprentissage".

A ce sujet, Pagé, M. et Primeau, G. (1984) déclaraient: "Comme il est probable que le rapport d'assimilation soit le rapport dominant dans l'école québécoise depuis toujours, une réflexion est urgente et essentielle".

Ces auteurs citent quelques recherches montrant qu'un rapport d'assimilation produit un problème d'identité chez l'enfant allophone, avec pour conséquence un effet néfaste sur le fonctionnement intellectuel ainsi que l'ajustement social et occupationnel.

Une part importante de l'identité étant constituée par "l'ensemble de l'expérience particulière du monde qu'un élève construit dans sa mémoire", on peut dire qu'<u>un rapport d'assimilation a pour effet de priver l'élève immigré de la possibilité de donner son plein rendement dans les apprentissages</u>.

Ils estiment que c'est probablement l'absence de formulations concrètes qui explique le fait qu'une orientation d'assimilation soit encore si répandue alors que les politiques officielles la rejettent.

3. ANALYSE

"DES BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES"

La question a été posée: les petits enfants allophones ont-ils des besoins éducatifs particuliers?

La description qui a été faite de la situation scolaire de ces enfants nous permet maintenant d'y répondre.

3.1 Concernant le handicap de la langue

Comme nous l'avons vu, le peu de maîtrise qu'en général, l'enfant allophone a de la langue d'enseignement est la source des principales difficultés qu'il rencontre sur le plan scolaire.

A ce sujet, deux (2) aspects complémentaires ont été mentionné par les répondants, à savoir l'habileté à communiquer et l'habileté à "étudier" en français?

Dans le premier cas, on a déploré l'absence de conditions favorables au développement de l'habileté à communiquer en français: d'une part, l'enfant n'a pas la motivation; ce n'est pas un besoin pour lui. D'autre part, il a peu l'occasion de pratiquer.

Dans le second cas, les enseignants ont mis particulièrement l'accent sur le fait que les enfants ne comprennent pas les termes utilisés en classe; aussi, qu'ils ne sont pas capables de faire des phrases complètes. En général, ils manquent de vocabulaire.

Compte tenu de ces données, on peut considérer qu'il serait facilitant pour le jeune enfant allophone

- d'être renforcé affectivement en regard de son apprentissage du français
- d'avoir plus de temps de pratique
- de se familiariser plus spécifiquement avec le vocabulaire pédagogique
- d'acquérir des référents culturels québécois en lien avec sa vie quotidienne.

3.2 Au point de vue du niveau de préparation à l'école

Le petit enfant allophone ne reçoit pas dans son milieu familial toutes les stimulations qui lui permettront d'être prêt à agir sur le plan scolaire.

Plus spécifiquement, nous avons vu que les pratiques éducatives plus traditionnelles des communautés culturelles préparent peu ou pas l'enfant à fonctionner dans le contexte des méthodes pédagogiques actives.

Même si on peut difficilement généraliser, certaines caractéristiques relevant plus particulièrement d'une appartenance à un groupe ethnique spécifique, nous dirions que plusieurs enfants des communautés culturelles ne sont pas stimulés à se débrouiller seuls, à faire des choix, à exprimer leur opinion, à coopérer avec des pairs, à être responsables, autonomes, créateurs, à résoudre des problèmes, bref, à être un "apprenant".

En première année, ces enfants ont, pour ainsi dire, à prendre les "bouchées doubles": en même temps qu'ils apprennent à parler en français, à lire et à écrire, ils ont à faire l'apprentissage d'un nouveau milieu socio-culturel où les façons d'être et d'agir ne ressemblent pas à ce qu'ils connaissent.

On peut penser que la classe maternelle est un lieu idéal pour permettre à ces enfants de développer les habiletés qui faciliteront leur adaptation scolaire.

Plus spécifiquement, compte tenu des données recueillies sur la situation, il s'agira d'amener l'enfant à

- être de plus en plus à l'aise pour exprimer oralement ses besoins, ses sentiments, son opinion
- fonctionner de façon autonome
- être capable de vivre en groupe
- être capable d'un processus de résolution de problèmes.

3.3 Au sujet de la participation des parents

L'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant n'est plus à démontrer, et cela, plus les enfants sont petits. C'est souvent ce qui fait la différence.

Or, l'enfant allophone est dans la plupart des cas laissé à lui-même. Il ne reçoit pas d'aide pour effectuer ses travaux scolaires. Il n'est pas supporté non plus dans son apprentissage de la langue. Ses parents participent rarement à ce qui se passe à l'école.

Il est vrai qu'ils ne comprennent pas la langue, qu'ils ne connaissent pas les programmes et les modes d'apprentissage, qu'ils sont peu disponibles, mais il y a plus: de par leur culture, les parents des communautés culturelles ont une conception différente autant de l'école, de l'enseignant, des exigences posées à l'enfant que du rôle qu'ils ont à jouer. Les valeurs et les pratiques éducatives sont aussi différentes.

Les enseignants déplorent cet état de choses. Ils désireraient davantage d'échanges et de collaboration.

Compte tenu de ces données, on peut penser qu'il serait facilitant pour le jeune enfant des communautés culturelles si

- ses parents devenaient plus compétents pour apporter en milieu familial un soutien adéquat en regard des apprentissages scolaires

- si un rapprochement s'effectuait entre l'école et les parents.

3.4 Concernant l'adaptation de la pédagogie

Comme nous l'avons vu, la présence d'une clientèle allophone de plus en plus nombreuse n'est pas sans avoir des impacts sur la pédagogie.

Pratiquement, toutes les enseignantes rencontrées mentionnent qu'elles ont dû modifier certaines façons d'enseigner pour s'adapter aux enfants. On constate que ces changements sont faits principalement pour répondre aux besoins des enfants, principalement en relation avec les difficultés de compréhension que ces enfants vivent.

La problématique de l'adaptation au milieu semble peu présente dans les préoccupations, encore moins dans les pratiques, probablement à cause d'un manque d'information et de formation. Comme nous l'avons vu, cette situation est négative pour les enfants puisqu'elle ne leur permet pas de donner leur plein rendement.

Pour que l'enfant profite pleinement de son passage à l'école, ce qui est son droit le plus strict, il importe que l'enseignant soit en mesure de composer avec les acquis des enfants qu'il accueille pour en faire le fondement de son action.

Cela a été dit pour les enfants québécois; cela est encore plus vrai pour les enfants des communautés culturelles. La politique de "l'école s'adapte à son milieu" est bien d'actualité.

Compte tenu de ce qui vient d'être énoncé, nous dirons qu'il sera facilitant pour les enfants que

les enseignants

- connaissent les cultures des communautés culturelles
- soient ouverts et accueillants en regard de ces façons d'être et d'agir qui sont différentes
- transposent ces connaissances dans leur pratique pédagogique (contenu, didactique, relation maître-élève).

Et à cet égard, nous voulons rappeler la recherche réalisée par Pagé, M. et Primeau, G. (1984).

Ces auteurs proposent une approche basée sur un rapport d'intégration défini ainsi:

à l'échelle d'une société globale, le rapport d'intégration est défini couramment comme un ajustement réciproque par lequel l'immigré adapte sa culture d'origine à celle du pays d'accueil et par lequel aussi le pays d'accueil accepte la contribution de l'immigré comme constitutive de la culture nationale en développement.

Transposé sur le plan scolaire, un rapport d'intégration se vit dans des activités pédagogiques qui, pour l'élève allogène, sont une occasion de connaître la culture du pays d'accueil, d'en nourrir son développement et d'enrichir en retour l'univers culturel de la classe d'un apport qu'il tire de son fonds culturel propre.

Il faut noter que cette approche ne propose pas un retour à la culture du pays d'origine. Cela n'est pas exclu, mais ce n'est pas une fin en soi. "Toute incursion proposée à l'élève dans sa culture d'origine se fait dans le cadre d'une activité où elle lui sert de moyen de construire sa compréhension de phénomènes actuels du milieu dans lequel il vit maintenant."

4. RECOMMANDATIONS

Nous avons vu que la situation scolaire des enfants allophones en première année peut à plusieurs égards être considérée comme problématique. Même s'ils réussissent, les efforts qu'ils ont à fournir pour bien fonctionner à l'école, n'en sont pas moins importants. On peut se demander **quelles interventions, au niveau préscolaire, seraient les plus susceptibles d'aider ces enfants éventuellement à mieux composer avec les apprentissages scolaires.**

La présente étude concerne plus spécifiquement **les maternelles 4 ans**, les petits enfants allophones fréquentant de plus en plus ces classes et cela avant même de passer en classe d'accueil ou de francisation.

Le programme qui y est appliqué a été élaboré en tenant compte des besoins particuliers de l'enfant issu de milieux socio-économiquement faibles. Est-il également pertinent pour la clientèle allophone? Offre-t-il à ces enfants les stimulations appropriées?

4.1 Le développement de la communication orale

Le premier champ d'intervention spécifique identifié dans ce programme porte sur le développement des habiletés langagières. Il y est dit que l'enfant de milieux socio-économiquement faibles, malgré un développement adéquat, se retrouve à l'école en difficultés parce qu'il n'a pas ou peu l'expérience du langage dit "explicite et analytique" qui est typique de l'école. Son langage conceptuel peut être en place mais il n'a pas l'habitude des mots.

Comme la communication orale sous-tend pratiquement l'ensemble des activités scolaires, il devient important au niveau préscolaire si on veut apporter à l'enfant les stimulations adéquates, de mettre l'accent sur le développement des habiletés langagières.

C'est évidemment pertinent pour le jeune allophone qui ne possède pas la langue. Mais en ce qui le concerne, il y a plus. A la différence de l'enfant de milieux socio-économiquement faibles, le jeune allophone, particulièrement s'il n'est pas né ici, en plus de ne pas être capable de dire, ne connaîtra pas le concept. Au-delà du problème de la langue, il y a un problème de **compréhension.** A cela s'ajoute aussi, le facteur motivationnel.

Compte tenu de la situation particulière du jeune allophone, nous sommes tentées de ramener dans le présent contexte en ce qui concerne l'intervention au niveau de la communication orale, les objectifs généraux recommandés pour les classes d'accueil. (M.E.Q., 1986)

- faire acquérir à l'élève des habiletés langagières lui permettant de communiquer et d'étudier en français

- développer chez l'enfant une attitude positive envers son milieu et une familiarisation à la réalité socio-culturelle quotidienne du Québec.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques, ils peuvent être reformulés comme suit:

amener l'enfant à

- être de plus en plus à l'aise pour s'exprimer oralement en français
- être explicite dans son message
- utiliser le langage pour
  - . exprimer ses besoins, ses sentiments, son opinion
  - . nommer des objets
  - . faire des récits
  - . communiquer le monde qu'il imagine
  - . verbaliser sa pensée
- comprendre les consignes simples, les termes du vocabulaire mathématique
- acquérir des référents culturels en lien avec la vie quotidienne québécoise
- être capable d'écoute en groupe

4.2 La sensibilisation à la communication écrite.

Ce sont des facteurs culturels qui rendent l'acquisition de la lecture et de l'écriture plus ou moins important pour un enfant. Cela dépend de la valeur qu'on y porte et de l'usage qu'on en fait dans une société.

On a constaté, en ce qui concerne les milieux socio-économiquement faibles, que l'écrit occupe peu de place. Il n'en est pas ainsi pour le jeune allophone qui, comme nous l'avons noté dans la problématique, est la plupart du temps fortement stimulé par son milieu.

Cependant, on a cru remarquer parfois, dans le cas de certaines communautés culturelles bien établies, une résistance à la scolarisation en français. S'il y a une intervention susceptible de faciliter les apprentissages ultérieurs de ces enfants, c'est bien de valoriser chez-eux le goût de se développer dans la culture française.

Les objectifs qui sont formulés dans le programme seraient également pertinents pour les enfants d'origine allophone si on y ajoutait la composante "française", à savoir

- devenir conscient du monde imprimé "français"
- éprouver le rôle irremplaçable de savoir lire et écrire en français pour
  - . communiquer
  - . connaître
  - . se divertir
  - . agir dans la société québécoise

4.3 La formation intellectuelle

Ce troisième champ d'intervention spécifique aux milieux socio-économiquement faibles concerne le développement des habiletés reliées à la pensée réflexive.

Il est formulé comme suit:

- être capable d'un processus d'apprentissage réflexif, soit
  - . s'arrêter face à une situation problème
  - . analyser la situation
  - . élaborer une ou des solutions
  - . expérimenter
  - . faire un retour sur son action

Cet objectif se situe en continuité avec la conception de l'apprentissage présentée dans les nouveaux programmes.

A cet égard, nous avons vu combien, de par les pratiques éducatives qui ont cours dans les familles des communautés culturelles, les enfants se trouvent désavantagés. Les méthodes dites "actives" exigent de l'enfant une intense activité intellectuelle faites de comparaisons, d'observations, de mises en relations, de généralisations, etc..., ce qui n'est pas familier pour certains enfants chez qui on encourage plutôt passivité et dépendance face à la connaissance.

Il ne fait pas de doute que ce champ d'intervention est aussi valable pour plusieurs enfants des communautés culturelles élevés dans des valeurs traditionnelles.

Pour faciliter l'adaptation des enfants allophones au système scolaire, il a aussi été dit qu'ils ont besoin

- d'apprendre à fonctionner de façon autonome
- d'être capable de vivre en groupe.

On peut considérer que par le fait même de fréquenter une classe maternelle québécoise ces habiletés seront développées.

4.4 L'intervention avec et auprès des parents

Le principe directeur qui garantit l'efficacité d'une intervention éducative est la cohérence entre ce qui se passe à l'école et la maison. Nous avons pu constater avec évidence dans le cas des communautés culturelles, cette absence de continuité. S'il y a un point sur lequel tout est à développer, c'est bien au sujet du lien école-milieu.

D'une part, cela signifie avoir une pratique pédagogique qui intègre le vécu quotidien des enfants aux activités de la classe. D'autre part, cela nécessite d'associer étroitement les parents au développement scolaire de leur enfant.

En ce qui concerne les parents, nous avons vu qu'à divers points de vue, ils n'assurent pas de continuité à la maison. Cela concerne autant la question de la langue et le manque de pratique et de renforcement affectif que le soutien dans les apprentissages scolaires. Il y a aussi la distance culturelle qui joue de façon très marquée tantot dans les rapports adulte-enfant, tantot dans les liens école-famille.

Un programme d'activités est offert au niveau préscolaire aux parents de milieux socio-économiquement faibles.

Le programme s'articule autour des objectifs suivants:

Amener les parents à

- offrir davantage de stimulations à leur enfant dans le domaine de la communication orale, de l'écrit et de la formation intellectuelle, en mettant à profit:

  . les activités quotidiennes de la vie familiale

  . les objets usuels de la maison

  . les jouets commerciaux

  . les émissions de télévision

  . la bibliothèque et les autres ressources locales

- se sentir partenaires égaux dans l'éducation de leur enfant, en

  . connaissant mieux ce qui se passe à l'école et les objectifs qui sont poursuivis

  . se sentant davantage à l'aise avec le monde de l'école et l'éducateur lui-même

  . étant associés au choix d'objectifs spécifiques concernant leur enfant.

On peut penser que les grandes lignes de ce programme sont toujours pertinentes. Mais il y a lieu d'en **développer une application propre aux communautés culturelles, compte tenu de la problématique particulière qui entoure les relations des parents allophones avec l'école.**

Il y a la barrière de la langue qui intervient au tout premier chef. Cela a pour conséquence que les parents ne lisent pas les communiqués, échangent difficilement avec les enseignants.

Mais il y a plus. A part le manque de disponibilité, les parents ne sont pas habitués à ce que l'école demande leur participation. Certains entretiendront même des relations marquées par la méfiance et la peur de l'assimilation.

Donc, quand on s'adresse aux parents des communautés culturelles, il faut tenir compte de ces conditions particulières pour intervenir adéquatement.

On constate actuellement que bien peu de parents allophones sont rejoints, probablement parce que les moyens mis en place par les intervenants scolaires ne sont pas appropriés à cette clientèle, à moins qu'il y ait carrément absence de moyens.

Il apparaît nécessaire, voir essentiel, de remettre en question les stratégies actuelles, pour choisir et opérationnaliser celles qui facilitent le plus la participation des parents allophones. Un modèle est à développer.

4.5 L'adaptation de la pédagogie

L'interaction école-milieu ne va pas que dans un sens. De la même façon qu'on demande aux parents de supporter l'action de l'école à la maison, de la même façon devrait-on retrouver à l'école **la préoccupation de tenir compte des caractéristiques socio-culturelles du milieu.** Peut-être que les parents participeraient davantage s'ils trouvaient dans l'école des gestes concrets témoignant d'un respect de leur culture...

On peut penser que l'intervention avec et auprès des parents, à cause des contacts qu'elle permet, est un bon moyen pour susciter ce développement.

En effet, à travers les échanges, les enseignants peuvent acquérir tout naturellement une meilleure connaissance des communautés culturelles, de leur vécu, de leur culture, et aussi développer des attitudes plus ouvertes. Parallèlement, une plus grande participation des parents peut susciter la création d'activités scolaires plus proches du vécu des enfants.

Pour ce, les activités avec les parents doivent se faire dans une optique transactionnelle, c'est-à-dire dans le cadre d'une interaction dynamique où l'un et l'autre des partenaires s'influencent mutuellement.

Mais il faut plus. Pour assurer la transposition de ces connaissances sur le milieu dans les pratiques pédagogiques, **les enseignants ont besoin d'être habilités, supportés et outillés par la mise en place d'activités de perfectionnement et de support dans l'action.**

4.6 Conclusion

Il ressort de cette étude que l'intervention éducative au niveau préscolaire pour les enfants d'origine allophone en milieux socio-économiquement faibles devrait s'articuler comme suit:

- une intervention auprès de l'enfant qui mette l'accent sur
  - le développement des habiletés langagières
  - la sensibilisation à l'écrit en français
  - le développement d'habiletés intellectuelles
- une intervention avec et auprès des parents dont le but est
  - d'assurer une plus grande continuité et cohérence entre ce qui se passe à la maison et à l'école.

Il serait souhaitable aussi que les enseignants

- soient sensibilisés aux besoins particuliers du jeune enfant allophone
- soient habilités à pratiquer une pédagogie qui intègre le vécu culturel de l'enfant dans la démarche d'apprentissage.

De plus, compte tenu des difficultés particulières qui sont reliées à l'intervention auprès de parents, il serait bon aussi

- qu'une recherche-action soit menée dans le but d'identifier les stratégies qui facilitent le plus la participation des parents.

ANNEXE 1

Ont été rencontrés:

17 enseignantes de première année

12 directions d'école et/ou leur adjoint(e)

6 enseignantes de maternelle 4 ans

3 enseignantes de maternelle 5 ans

2 enseignantes, maternelle accueil/francisation

6 professionnels reliés aux communautés culturelles (conseillers pédagogiques et autres)

4 intervenants "scolaires" (orthopédagogues, enseignantes en dénombrement flottant, mesures de soutien, travailleuse sociale).

Nous remercions pour leur collaboration:

Francine Angers, ens. 1re année, école St-Noël-Chabanel

Thérèse L.-Bastien, dir., école St-Noël-Chabanel

Nicole Beaulieu, dir. adj., école Lambert-Closse

Mariette Boisvert, ens. 1re année, école St-Noël-Chabanel

Louise Bouthillier, ens. mat. 5 ans, école Jean-Jacques-Olier

Lorraine Brault, t.s., école St-Jean-Baptiste

Réal Cantin, dir. adj., école Barthélemy-Vimont

Sylvie Cavilliers, agent de milieu, école La Mennais

Geneviève Chaput, ens. mat. 5 ans, école Jean-Jacques-Olier

France Denis, service de l'accueil, M.E.Q., Montréal

Lise Doire, ens. 1re année, école Evangéline

André Duff, orthoped., école St-Jean-Baptiste

Lise Duquette, ens. 1re année, école Evangéline

Marie-Thérèse Emond, ens. 1re année, école St-Jean-Baptiste

Gaétane Filion, ens. 1re année, école St-Benoît

Hélène Filion, ens., 1re année, école Jean-Jacques-Olier

Armande Plante-Fontaine, ens. 1re année, école Lambert-Closse

Serge Forest, agent de liaison, école Jean-Jacques-Olier

Raymonde Fournier, ens. mat. 5 ans, école St-Noël-Chabanel

Michelle Gariépy, orthoped. école La Mennais

Lise Lavoie-Gauthier, cons. péd. aux c.c., C.E.C.M.

Ghislaine Godbout, cons. péd. aux c.c., région est, C.E.C.M.

Jean-Claude Goulet, dir., école La Mennais

Lise Miron-Grandmaison, ens. 1re année, école Lambert-Closse

Claire Guillemain, ens. 1re année, école St-Jean-Baptiste

Pierre Hébert, dir., école Barthélemy-Vimont

Marie-Nicole Lachance, ens. en d.f., école St-Benoît

Edouard Lalonde, dir., école St-Benoît

Danielle Lamoureux, soutien en mésad., école Jean-Jacques-Olier

Francine C.-Laurin, dir., école De la Petite Bourgogne

Louise Lemieux, ens. mat. 4 ans, école Jean-Jacques-Olier

Hélène Lépine, cons. péd. aux c.c., région nord, C.E.C.M.

Monique Lussier, ens. mat. 4 ans, école St-Jean-Baptiste

Louise Panneton, ens. mat. Françis., école De la Petite Bourgogne

Diane Paradis, ens. mat. 5 ans, école St-Noël-Chabanel

Louise Paradis, interv. en alphab., école St-Jean-Baptiste

Louise Patenaude, dir.-adj. (anc.), école Jean-Jacques-Olier

Marie Pelletier, ens. 1re année, école La Mennais

Suzanne Pépin, ens. 1re année, école Evangéline

Cécile Perez, ens. mat. 4 ans, école Barthélemy-Vimont

Gilles Primeau, coord.-cadre, ens. préscolaire et primaire, CECM

Louise Reid, ens. 1re année, école Barthélemy-Vimont

Gaby Renaud, ens. 1re année, école Jean-Jacques-Olier

Doris Richer, dir. adj., école St-Noël-Chabanel

Jean-Paul Ross, dir., école Lambert-Closse

Jacques Roxy, dir.-adjoint., école Evangéline

Clairette Santerre, cons. péd. aux c.c., région ouest, C.E.C.M.

Jacinte Séguin, ens. mat. 4 ans, école Lambert-Closse

Claudette Tousignant, ens. mat. 4 ans, école La Mennais

Anne Vachon, dir. adj., école St-Jean-Baptiste

Elise Vaudry, ens. 1re année, école La Mennais

ANNEXE 2

CANEVAS DE BASE
pour l'entrevue

ANALYSE DE LA SITUATION

"On dit que les enfants allophones ne sont pas prêts à agir sur le plan scolaire..."

- Qu'en pensez-vous? Comment la situation se présente-t-elle pour vous?

- Comment ces enfants fonctionnent-ils? Suivent-ils normalement le groupe? Ont-ils des problèmes pédagogiques particuliers?

- Quelles sont les principales difficultés qu'un enfant allophone rencontre?

A DES ENSEIGNANTS:

- Est-ce que c'est différent pour vous d'enseigner dans ce contexte? Pour tenir compte des besoins éducatifs particuliers de ces enfants, est-ce qu'il y a des choses que vous faites maintenant que vous ne faisiez pas auparavant?

- Outre la maîtrise de la langue, est-ce qu'il y a d'autres habiletés que ces enfants auraient avantage à développer pour améliorer leur fonctionnement scolaire?

RECOMMANDATIONS

- A votre avis, qu'est-ce qu'on aurait avantage à travailler le plus avec ces enfants au niveau de la maternelle?

- Outre la langue, quels acquis seraient particulièrement facilitants?

- Somme toute, qu'est-ce que vous mettriez au programme?

ANNEXE 3

Légende :
● école "désignée"
✓ avec maternelle 4 ans

Milieux urbains

Liste des écoles par ordre décroissant de défavorisation

(A)	(B)	(C)	(D)		(E)	(F)	(G)	(H)
								(D)+0,5 + (E)+0,5
No de la C.S.	No de l'école	Nom de l'école	Rang p/s		% Familles faible revenu	% Elèves allophones	Clientèle	Indice combiné
749	126	Carrefour des jeunes de Montréal				2,0		NA
749	059	Centre accueil La Clairière Dépannage						NA
749	096	Centre Cherrier				3,7		NA
749	284	Centre Comaerce Stella-Maris				3,9		NA
749	178	Centre de rééducation				2,9		NA
749	327	Centre St-Pierre-Apôtre				7,9		NA
749	075	Centres Maronniers Inc.						NA
749	342	Ecole Dominique-Savio				8,6		NA
749	297	Ecole Frédéric-Ozanam			25,68	8,4		17,0
749	085	Ecole Gadbois				28,3		NA
749	065	Ecole Habitat-Soleil						NA
749	077	Ecole Henri-Julien				2,1		NA
749	287	Ecole Hôpital Marie-Enfant						NA
749	035	Ecole Hôpital Ste-Justine				7,7		NA
749	349	Ecole Irénée Lussier				6,7		NA
749	●120	Ecole Jean-Baptiste-Meilleur				4,1		NA
749	396	Ecole Pierre-de-Coubertin				0,9		NA
749	257	Ecole Rosalie-Jetté				8,0		NA
749	016	Ecole Saint-Antonin				38,9		NA
749	386	Ecole secondaire Cité des Prairies				2,0		NA
749	421	Ecole sec. Joseph-Charbonneau				3,1		NA
749	●122	Ecole St-Jean-de-la-Croix				26,5		NA
749	122	Ecole Victor-Doré				9,2		NA
749	077	Espace-Jeunesse				6,7		NA
749	072	Hôpital Maisonneuve-Rosemont						NA
749	036	Hôpital Rivières-des-Prairies				1,3		NA
749	042	Institut de réadaptation						NA
749	385	Institut Philippe-Pinel						NA
749	070	Le Tremplin						NA
749	074	Maitrise Petits Chanteurs Mont-Royal				5,0		NA
749	427	Montreal S Children Hospital						NA
749	382	Pavillon Albert Prévost				27,3		NA
749	487	St.Raphael Centre		rang		14,5		NA
749	●028	Ecole La Petite Bourgogne	1	1	62,89	21,7	✓	42,3
749	●011	Ecole primaire Charles-Lemoyne	2	2	60,01	2,2		31,1
749	●286	Ecole Champlain	3	3	53,01	7,6		30,3
749	●112	Ecole Marguerite-Bourgeoys	4	4	57,88	29,8	✓	47,8
749	●100	Ecole Garneau primaire	5	5	52,89	8,8		30,8
749	●032	Ecole Victor-Rousselot	6	6	49,86	2,9		26,4
749		Ecole St-Eusèbe	7	7	46,47			NA
749	●115	Ecole St-Onésime	8	8	46,89	[illegible]		27,2
749	●170	Ecole St-Nom-de-Jésus	9	9	47,47	4,0		25,7
749	476	St.Gabriel S School	10		45,44	2,3		23,9
749	●029	Ecole Ludger Duvernay	11	10	46,12	5,8		26,0
749	●123	Ecole Hochelaga	12	11	43,74	0,8		22,3
749	●219	Ecole St-Jean-Baptiste	13	15	40,85	70,1	✓	55,4

(1) D. Seules les écoles primaires françaises sont considérées

Milieux urbains

Liste des écoles par ordre décroissant de défavorisation

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
							(D)*0,5 + (E)*0,5
No de la C.S.	No de l'école	Nom de l'école	Rang p/s	% Familles faible revenu	% Elèves allophones	Clientèle	Indice combiné
749	● 103	Ecole Baril	14 12	42,97	1,6		22,3
		Ecole prim. Marie-Anne	-15 -	42,37			NH
749	● 057	Ecole Jeanne-Leber	16 14	41,86	1,0		21,4
749	● 062	Ecole St-Louis	17 19	37,71	45,2 ✓		41,5
749	● 051	Ecole Laurier	18 23	35,94	10,7		23,3
749	● 021	Ecole St-Zotique	19 21	36,03	2,7		19,4
749	● 050	Ecole Lambert-Closse	20 16	37,82	55,7 ✓		46,8
749	454	Luke Callaghan Mem. School	21	37,49	58,8		48,1
749	● 218	Ecole St-François-Xavier	22 20	36,43	8,7		22,6
749	● 110	Ecole Notre-Dame-de-l'Assomption	23 18	37,05	1,2		19,1
749	● 243	Ecole St-Noel Chabanel	24 22	36,01	14,8 ✓		25,4
749	● 216	Ecole St-Etienne	25 24	35,62	4,5		20,1
749	280	Ecole St-Jean-de-la-Lande	26	36,64	7,2		21,9
749	● 252	Ecole La Mennais	27 37	32,56	16,0 ✓		24,3
749	406	St.Patrick elementary school	28	34,89	74,1		54,5
749	● 221	Ecole St-Louis de Gonzague	29 30	34,39	9,8		22,1
749	● 212	Ecole Jean-Jacques Olier	30 26	34,99	46,5 ✓		40,7
749	● 010	Ecole St-Enfant Jésus	31 29	34,62	54,6 ✓(.5)		44,6
749	202	Ecole Arc-en-Ciel	32	33,43			NA
749	● 166	Ecole Ste-Jeanne-d'Arc	33 33	33,43	2,9		18,2
749	● 273	Ecole St-Jean-de-Brébeuf	34 28	34,82	8,4		21,6
749	● 160	Ecole St-Clément	35 36	32,82	4,3		18,6
749	● 213	Ecole Paul Bruchési	36 35	32,87	9,9		21,4
749	● 222	Ecole St-Pierre-Claver	37 34	33,40	7,2		20,3
749	405	Nazareth School	-38	31,39	73,4		52,4
749	● 208	Ecole Louis-Hyppolyte-Lafontaine	39 39	31,38	18,6 ✓(.5)		25,0
749	● 013	Ecole Notre-Dame-de-la-Défense	40 40	31,01	62,0		46,5
749	207	Ecole Le Plateau	41	31,57	5,8		18,7
749	172	Ecole Adélard Desrosiers	42	35,17	9,1		22,1
749	463	St.Brendan S School	43	30,64	0,0		15,3
749	● 201	Ecole Barthelémy Vimont	44 27	34,98	80,1 ✓		57,5
749	● 204	Ecole Lanaudière	45	25,21	3,4		14,3
749	259	Ecole Madeleine-de-Verchères	46	29,26	14,6		21,9
749	● 179	Ecole Jules-Verne	47 31	33,84	9,8		21,8
749	● 119	Ecole Ste-Cécile	48	29,82	53,4		41,6
749	025	Ecole St-Pascal Baylon	49	30,46	64,0		47,2
749	● 164	Ecole St-Jean-Baptiste-de-la-Salle	50	28,87	4,0		16,4
749	● 241	Ecole Bienville	51 42	30,47	14,0 ✓(.5)		22,2
749	● 199	Ecole St-Arsène	52 43	29,37	46,8		38,1
749	416	St.Kevin S School	53	29,78	40,2		35,0
749	474	Mother Seton School	54	30,01	60,3		45,2
749	359	Ecole Marie Favery	55 44	28,49	11,6		20,0
749	254	Ecole Ste-Bibiane	56 45	29,41	5,6		17,5
749	460	St.Michael S School	57	28,38	74,1		51,2
749	264	Ecole St-Ambroise	58 46	25,75	14,6		20,2
749	367	Ecole St-Gabriel-Lalemant	59 47	29,54	29,7		29,6

Service des finances

Liste des écoles par ordre de % d'allophones (dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement)

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
							(D)*0,5 + (E)*0,5	(H)/tot de H
No de la reg.	No de l'école	Nom de l'école	Rang p/s	% Familles à faible revenu (1984-85)	% Eleves allophones (1985-86)	Clientèle rang	Indice combiné	% du total des indices rang
07	360	Ecole secondaire du Nouveau Monde	1016	28,66	93,5		61,1	1,229%
12	492	St.Dorothy S School	67	27,02	87,6		57,3	1,154%
12	490	Our Lady of Poppei School	102	20,26	85,3		52,8	1,062%
12	444	Emmett Mullaly School	77	23,69	84,5		54,1	1,089%
11	477	Francesca Cabrini School	62	26,98	83,0		55,0	1,107%
05	*701	Ecole Barthelémy Vimont	44	34,98	80,1	1	57,5 1	1,156%
11	464	John F. Kennedy School	1026	26,00	75,9		51,0	1,026%
12	483	St.Pius X Comprehensive School	3043	17,95	75,0		46,5	0,936%
11	406	St.Patrick elementary school	28	34,89	74,1		54,5	1,097%
11	460	St.Michael S School	57	28,38	74,1		51,2	1,031%
11	405	Nazareth School	38	31,39	73,4		52,4	1,055%
12	489	John Cabota School	121	14,65	70,8		42,7	0,860%
12	497	Lester B. Pearson Comprehensive	1040	20,14	70,0		45,1	0,907%
01	*219	Ecole St-Jean-Baptiste	13	40,85	70,0	2	55,4 2	1,116%
05	348	Ecole St-Simon-Apôtre	107	18,30	68,1	3	43,2 8	0,870%
11	495	Emily Carr School	74	25,74	67,5		46,6	0,938%
11	438	St.John Bosco School	89	21,16	67,1		44,1	0,888%
11	401	William Kingston Comprehensive	1013	30,96	64,2		47,6	0,958%
01	025	Ecole St-Pascal Baylon	49	30,46	64,0	4	47,2 3	0,951%
12	448	Gerald McShane School	105	23,38	63,2		43,3	0,871%
01	030	Ecole Les Enfants du Monde	103	21,08	62,1	5	41,6 9	0,837%
05	312	Ecole Notre-Dame-de-la-Défense	40	21,01	62,0	6	46,5 5	0,936%
21	442	Ecole secondaire Paul VI	1025	26,18	61,7		43,9	0,884%
11	471	Thomas d'Arcy McGee School	1006	24,94	61,6		48,1	0,972%
12	493	Canadian Martyrs School	125	15,72	61,6		38,7	0,778%
11	474	Mother Seton School	54	20,01	60,2		45,2	0,909%
11	454	Luke Callaghan Mem. School	21	27,49	58,8		48,1	0,968%
12	481	St.Alice S school	100	21,00	58,2		39,7	0,798%
12	462	Mgr Harold Doran High School	1050	17,20	57,3		37,3	0,750%
01	*051	Ecole Lambert-Closse	20	27,82	55,7	7	46,8 7	0,941%
12	474	Vincent Massey High School	1038	21,96	55,6		38,8	0,781%
01	060	Ecole St-Enfant Jésus	31	24,62	54,6	8	44,6 6	0,898%
12	422	Sir Wilfrid Laurier Jr	1041	19,92	54,2		37,1	0,746%
05	*714	Ecole St-Benoît	109	19,97	53,5	9	36,7 9	0,739%
05	319	Ecole Ste-Cécile	48	29,82	53,4	10	41,6 10	0,836%
12	479	Holy Names High School	1024	25,43	53,1		39,3	0,790%
12	456	Edward Murphy School	119	18,15	53,1		35,6	0,717%
05	040	Ecole secondaire St-Luc	1028	25,29	52,1		38,7	0,779%
12	491	Ecole Leonardo Da Vinci	136	18,43	49,9		33,2	0,668%
12	475	St.Edmund of Canterbury School	142	14,69	49,5		32,1	0,646%
12	402	Transfiguration of our Lord	135	15,80	48,7		32,3	0,649%
01	043	Ecole St-Léon	98	21,59	48,8	11	34,2 11	0,688%
07	399	Ecole St-Arsène	52	29,37	48,8	12	38,1 12	0,767%
01	*212	Ecole Jean-Jacques Olier	30	34,99	48,5	13	40,7 13	0,820%
11	441	James Lyng High School	1011	30,67	48,2		38,4	0,773%
01	062	Ecole St-Louis	17	37,71	45,2	14	41,5 14	0,834%

N.B. Seules les écoles primaires françaises ont été considérées.

Service des finances\Milieux urbains

Production: 86-10-30

Liste des écoles par ordre de % d'allophones

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
							(D)*0,5 + (E)*0,5	(H) tot de H
No de la réq.	No de l'école	Nom de l'école	Rang p/s	% Familles faible revenu (1984-85)	% Élèves allophones (1985-86)	Clientèle	Indice combiné *	% du total des indices
03	266	Ecole Ste-Bernadette-Soubirous	62	26,94	16,4	42	21,7 38	0,436%
05	252	Ecole La Mennais	27	32,56	16,0	43	24,3 35	0,489%
03	245	Ecole Joseph-François Perreault	1021	26,77	16,0		21,4	0,430%
01	046	Polyvalente Jeanne-Mance	1008	33,97	15,6		24,8	0,499%
03	090	Polyvalente Père-Marquette	1012	28,97	15,4		21,7	0,438%
01	010	Ecole Notre-Dame-de-Grâce	122	17,58	15,3	44	16,4 45	0,331%
05	394	Ecole St-Réal	88	22,06	14,8	45	18,4 43	0,371%
05	247	Ecole St-Noël Chabanel	24	36,01	14,8	46	25,4 28	0,511%
03	264	Ecole St-Ambroise	58	25,75	14,6	47	20,2 39	0,406%
03	259	Ecole Madeleine-de-Verchères	46	29,26	14,6		21,9	0,441%
21	487	St.Raphael Centre			14,5		0,0	0,000%
03	186	Ecole Marie-Reine-des-Coeurs	148	11,02	14,3		12,7	0,255%
05	241	Ecole St-Antoine-Marie-Claret	111	18,58	14,1		16,3	0,329%
05	241	Ecole Bienville	51	30,47	14,0		22,2	0,448%
05	238	Ecole Jean Nicolet	112	13,34	13,5		13,4	0,270%
05	054	Ecole Sophie-Barat	1045	17,77	13,0		15,4	0,310%
03	086	Ecole Louis Dupire	93	22,26	13,0		17,6	0,355%
03	181	Ecole St-Albert-le-Grand	72	24,64	12,5		18,6	0,374%
03	253	Ecole L'Assomption	1010	30,70	12,1		21,4	0,431%
03	189	Ecole primaire St-Donat	101	22,27	12,0		17,1	0,345%
05	302	Ecole Christ-Roi	141	12,89	11,7		12,3	0,247%
03	356	Ecole Marie Favery	55	28,49	11,6		20,0	0,403%
05	270	Ecole Louis Fréchette	1023	25,69	11,6		18,6	0,375%
03	274	Ecole St-Jean-Vianney	90	21,42	11,3		16,4	0,329%
05	291	Polyvalente Henri-Bourassa	1032	25,94	11,2		18,6	0,374%
05	321	Ecole St-Gérard	92	20,88	10,9		15,9	0,320%
05	492	Ecole secondaire Marie-Anne	1029	24,45	10,7		17,6	0,354%
01	051	Ecole Laurier	18	35,94	10,7		23,3	0,469%
01	048	Polyvalente Pierre-Dupuy	1002	44,17	10,4		27,3	0,549%
05	250	Ecole St-Isaac-Jogues	124	15,95	10,3		13,1	0,264%
03	269	Ecole St-François-Solano	65	27,42	10,3		18,9	0,380%
01	257	Ecole Paul Bruchési	36	32,87	9,9		21,4	0,430%
01	221	Ecole St-Louis de Gonzague	29	34,39	9,8		22,1	0,445%
05	174	Ecole Jules-Verne	47	33,84	9,8		21,8	0,439%
05	172	Ecole Le Carignan	114	20,94	9,6		15,3	0,307%
20	122	Ecole Victor-Doré			9,2		0,0	0,000%
05	177	Ecole Adélard Desrosiers	42	35,11	9,1		22,1	0,445%
05	316	Ecole St-André-Apôtre	144	12,42	8,9		10,7	0,215%
05	387	Ecole Saint-vincent-Marie	81	21,76	8,8		15,1	0,304%
01	100	Ecole Barneau primaire	5	52,89	8,8		30,8	0,619%
01	218	Ecole St-François-Xavier	22	36,43	8,7		22,6	0,454%
03	066	Ecole des Métiers de l'Est	1020	26,74	8,7		17,7	0,357%
05	196	Ecole Louis-Colin	124	16,61	8,6		12,6	0,254%
20	342	Ecole Dominique-Savio			8,6		0,0	0,000%
05	347	Ecole René Guénette	116	18,03	8,5		13,7	0,275%
03	277	Ecole St-Jean-de-Brébeuf	34	34,82	8,4		21,6	0,435%

Service des finances/Mileux urbains

Productions: 86-10-30

Liste des écoles par ordre de % d'allophones

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
							(D)*0,5 + (E)*0,5	(H)/tot de (H)
No de la reg.	No de l'école	Nom de l'école	Rang p/s	% Familles faible revenu (1984-85)	% Eleves allophones (1985-86)	Clientele	Indice combiné *	% du total des indices
05	257	Ecole Frédéric-Ozanam		25,68	8,4		17,0	0,742%
02	260	Ecole Marie-Rollet	91	21,29	8,1		14,7	0,646%
03	129	Ecole Marguerite-de-Lajemmerais	1074	22,90	8,1		16,0	0,702%
20	257	Ecole Rosalie-Jetté			8,0		0,0	0,000%
07	260	Ecole Notre-Dame-du-Foyer	117	20,88	8,0		14,4	0,631%
20	327	Centre St-Pierre-Apôtre			7,9		0,0	0,000%
02	126	Polyvalente Louis-Riel	1042	19,42	7,8		13,6	0,594%
05	091	Polyvalente Calixa-Lavallée	1031	23,69	7,8		15,7	0,687%
03	275	Ecole St-Marc	71	22,34	7,7		15,5	0,682%
20	035	Ecole Hôpital Ste-Justine			7,7		0,0	0,000%
01	005	Ecole Dollard-des-Ormeaux	82	22,82	7,7		15,1	0,662%
03	270	Ecole Marie-Médiatrice	1014	28,90	7,6		18,3	0,807%
01	286	Ecole Champlain	3	53,01	7,3		30,3	1,330%
01	115	Ecole St-Anselme	8	46,89	7,5		27,2	1,194%
04	222	Ecole St-Pierre-Claver	37	33,40	7,2		20,3	0,890%
03	280	Ecole St-Jean-de-la-Lande	26	36,64	7,2		21,9	0,961%
07	145	Ecole Eulalie-Durocher	1007	35,41	7,1		21,3	0,938%
05	370	Ecole Ste-Colette	84	24,98	7,0		16,0	0,702%
01	015	Ecole sec. Professionnelle de l'Ouest	1019	27,72	7,0		17,4	0,763%
20	017	Espace-Jeunesse			6,7		0,0	0,000%
20	349	Ecole Irénée Lussier			6,7		0,0	0,000%
02	127	Ecole secondaire St-Emile	1008	34,41	6,2		20,7	0,909%
02	148	Ecole St-Fabien	145	11,19	6,1		8,6	0,378%
05	278	Ecole Notre-Dame-de-la-Paix	108	20,71	6,0		13,4	0,588%
01	029	Ecole Ludger Duvernay	11	46,12	5,8		26,0	1,141%
01	207	Ecole Le Plateau	41	31,57	5,8		18,7	0,821%
07	254	Ecole Ste-Bibiane	56	29,41	5,6		17,5	0,768%
07	156	Ecole Notre-Dame-des-Victoires	178	17,64	5,6		11,6	0,509%
07	154	Ecole La Vérendrye	179	17,90	5,5		11,7	0,514%
05	749	Ecole Ste-Gertrude	106	19,64	5,1		12,3	0,541%
20	674	Maîtrise Petits Chanteurs Mont-Royal			5,0		0,0	0,000%
01	022	Ecole St-Jean-de-Matha	122	15,01	5,0		10,0	0,439%
02	137	Ecole Ste-Louise-de-Marillac	128	17,74	4,9		11,3	0,496%
03	662	Ecole Coeur-Immaculée-de-Marie	95	15,87	4,7		10,3	0,452%
02	216	Ecole St-Etienne	28	28,62	4,5		16,5	0,725%
03	186	Ecole St-Clément	35	32,82	4,5		18,7	0,821%
01	120	Ecole Jean-Baptiste-Meilleur			4,1		0,0	0,000%
07	170	Ecole St-Nom-de-Jésus	9	47,47	4,0		25,7	1,128%
07	164	Ecole St-Jean-Baptiste-de-la-Salle	56	28,81	4,0		16,4	0,720%
01	078	Ecole Notre-Dame-du-Bon-Conseil	1027	21,92	4,0		13,0	0,571%
03	069	Polyvalente Edouard-Montpetit	1035	27,85	3,9		17,9	0,786%
03	284	Centre Commerce Stella-Maris			3,9		0,0	0,000%
20	696	Centre Cherrier			3,7		0,0	0,000%
01	031	Polyvalente Honoré-Mercier	1022	25,41	3,6		14,5	0,592%
01	204	Ecole Lanaudière	45	29,21	3,4		16,7	0,728%
03	180	[illegible]and-Lavergne	129	14,68	3,4		9,0	0,395%

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)		(I)
							(D)*0,5 + (E)*0,5		(H)/tot de H
No de la rég.	No de l'école	Nom de l'école	Rang p/s	% Familles faible revenu (1984-85)	% Elèves allophones (1985-86)	Clientèle	Indice combiné *		% du total des indices
05	211	Polyvalente Lucien-Pagé	1015	29,07	44,4		36,7		0,739%
11	437	Académie Marymount Academy	1079	21,97	43,3		32,6		0,657%
12	449	Frederick Banting School	78	25,68	42,1		33,9		0,682%
05	206	Ecole Evangéline	1[illegible]	13,25	41,[illegible]	15	27,5	24	0,554%
11	416	St.Kevin S School	5[illegible]	29,78	40,2		35,0		0,704%
12	467	St.Brendan S School	43	30,64	40,0		35,3		0,711%
01	016	Ecole Saint-Antonin			38,9		0,0		0,000%
05	192	Ecole Marie-Rivier	69	26,83	38,4	16	32,6	18	0,657%
05	208	Ecole Hélène Boulle	85	21,25	38,2	17	29,7	20	0,598%
07	398	Ecole St-Grégoire-le-Grand	60	28,03	37,8	18	32,9	19	0,663%
11	414	St.Ignatius of Loyola	137	16,21	36,8		26,5		0,534%
01	017	Ecole Ste-Catherine-de-Sienne	110	21,02	36,1	19	28,6	22	0,575%
11	407	John XXIII School	61	26,94	33,7		30,3		0,610%
05	195	Ecole La Dauversière	1052	17,06	33,2	20	25,1	30	0,506%
07	119	Ecole primaire St-Emile	66	26,95	32,8	21	29,9	14	0,601%
05	305	Ecole Denise Pelletier	132	16,95	31,9	22	24,4	34	0,492%
05	355	Ecole Ste-Marthe	131	16,55	31,4	23	24,0	36	0,483%
05	340	Ecole Benjamin-de-Montigny	1023	25,41	31,1		28,3		0,569%
01	017	Ecole Notre-Dame-des-Neiges	80	27,22	30,0	24	26,6	25	0,536%
01	112	Ecole Marguerite-Bourgeoys	4	57,88	29,8	25	43,8	7	0,882%
02	367	Ecole St-Gabriel-Lalemant	59	29,54	29,7	26	29,6	21	0,596%
02	397	Ecole St-Damase	46	26,66	28,8	27	27,7	23	0,558%
24	085	Ecole Gadbois			28,3		0,0		0,000%
11	421	St.Monica S School	115	19,43	27,6		23,5		0,473%
29	782	Pavillon Albert Prevost			27,3		0,0		0,000%
12	089	Polyvalente Georges-Vanier	1017	28,17	27,0		27,6		0,555%
02	367	Ecole St-Bernardin	86	27,37	27,0	28	25,2	29	0,507%
05	322	Ecole St-Jean-de-la-Croix			26,5		0,0		0,000%
07	397	Ecole St-Mathieu	79	27,51	26,4	29	25,0	31	0,502%
08	190	Ecole Ste-Lucie	73	25,86	25,9	30	25,9	26	0,521%
05	352	Ecole La Visitation	120	19,32	25,4	31	22,3	36	0,448%
05	093	Polyvalente Louis-Joseph Papineau	1036	23,31	24,7		24,0		0,483%
05	346	Ecole Montcalm	76	24,84	24,7	32	24,8	33	0,499%
07	402	Ecole St-Barthélemy	64	27,75	24,0	33	25,9	27	0,521%
05	375	Ecole Saints-Martyrs-Canadiens	118	16,25	23,6	34	19,9	40	0,401%
01	019	Polyvalente St-Henri	1003	41,94	22,9		32,4		0,652%
05	324	Ecole Ste-Odile	96	21,86	22,7	35	22,3	37	0,449%
01	041	Ecole des Métiers de l'automobile	1027	24,86	21,9		23,4		0,471%
05	268	Ecole Notre-Dame-de-Fatima	127	17,67	21,7	36	19,7	42	0,396%
01	028	Ecole La Petite Bourgogne	1	63,89	21,7	37	42,3	9	0,851%
05	282	Ecole Fernand-Gauthier	123	19,03	20,5	38	19,8	41	0,398%
03	084	Ecole Guillaume Couture	146	13,80	20,4	39	17,1	44	0,344%
05	256	Ecole Rivière-des-Prairies	1049	18,51	19,9		19,2		0,387%
01	208	Ecole Louis-Hyppolyte-Lafontaine	39	31,38	18,6	40	25,0	32	0,503%
05	279	Ecole St-Paul-de-la-Croix	147	10,47	17,2	41	13,8	46	0,278%
03	279	Ecole Louis-Hébert	1018	28,19	17,1		22,6		0,456%

Liste des écoles par ordre de % d'allophones

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
							(D)*0,5 + (E)*0,5	(H)/tot de H
No de la reg.	No de l'école	Noe de l'école	Rang p/s	% Familles faible revenu (1984-85)	% Elèves allophones (1985-86)	Clientèle	Indice combiné *	% du total des indices
					3,1		0,0	0,000%
20	121	Ecole sec. Joseph-Charbonneau	70	24,60	3,0		13,8	0,278%
01	014	Ecole Notre-Dame-du-Perp.-Secours	104	23,22	3,0		13,1	0,264%
03	163	Ecole Guybourg	6	49,86	2,9		26,4	0,531%
01	032	Ecole Victor-Rousselot	87	23,92	2,9		13,4	0,270%
03	087	Ecole St-François- d'Assise	33	33,43	2,9		18,2	0,366%
02	166	Ecole Ste-Jeanne-d'Arc			2,9		0,0	0,000%
20	178	Centre de rééducation	19	36,03	2,7		19,4	0,390%
01	021	Ecole St-Zotique	97	23,11	2,6		12,9	0,259%
03	184	Ecole St-Justin	142	14,27	2,5		8,4	0,169%
03	159	Ecole Ste-Claire	10	45,44	2,3		23,9	0,480%
11	476	St.Gabriel S School	2	60,01	2,2		31,1	0,626%
01	011	Ecole primaire Charles-Lemoyne			2,1		0,0	0,000%
20	077	Centre expérimental Henri-Julien			2,0		0,0	0,000%
20	386	Ecole secondaire Cité des Prairies			2,0		0,0	0,000%
20	126	Carrefour des jeunes de Montréal			2,0		9,6	0,193%
03	180	Ecole secondaire Louise-Trichet	1047	17,43	1,7		8,6	0,173%
02	176	Ecole Philippe Labarre	126	15,51	1,7		20,5	0,414%
03	152	Ecole Chomedey-de-Maisonneuve	1004	39,49	1,6		22,3	0,449%
03	103	Ecole Baril	14	42,97	1,6		9,6	0,193%
03	179	Ecole Urgel Archambault	1046	17,79	1,4		0,0	0,000%
20	036	Hôpital Rivières-des-Prairies			1,3		19,1	0,385%
03	110	Ecole Notre-Dame-de-l'Assomption	23	37,05	1,2		21,4	0,431%
01	057	Ecole Jeanne-Leber	16	41,86	1,0		0,0	0,000%
05	396	Ecole Pierre-de-Coubertin			0,9		22,3	0,448%
03	123	Ecole Hochelaga	12	43,70	0,8		9,3	0,188%
05	392	Ecole Atelier	117	17,87	0,8		9,8	0,197%
01	009	Ecole Marie-de-l Incarnation	94	19,16	0,4		12,5	0,251%
02	151	Ecole Boucher-de-la-Bruère	83	24,51	0,4		0,0	0,000%
		Ste.Rita S	130	14,92			0,0	0,000%
02	154	Ste-Claire	1044	18,96			0,0	0,000%
01	011	Polyvalente Charles-Lemoyne	1001	52,52			0,0	0,000%
20	427	Montreal S Children Hospital					0,0	0,000%
02	070	Le Tremplin					0,0	0,000%
20	385	Institut Philippe-Pinel					0,0	0,000%
20	042	Institut de réadaptation						0,000%
20	083	Hôpital de Montreal pour les enfants					0,0	0,000%
20	072	Hôpital Maisonneuve Rosemont					0,0	0,000%
05	394	Evangéline	1048	17,44				0,000%
11	477	Eugenio Pacelli					0,0	0,000%
		Edouard-Charles-Fabre	1030	25,52			0,0	0,000%
01	062	Ecole St-Louis	1005	37,57			0,0	0,000%
		Ecole St-Eusèbe	7	46,47			0,0	0,000%
		Ecole St-Antoine	75	24,5			0,0	0,000%
		Ecole prim. Marie-Anne	15	42,37			0,0	0,000%
03	156	Ecole Le Caron	140	13,94			0,0	0,000%
20	287	Ecole Hôpital Marie-Enfant						

Production: 86-10-30

Liste des écoles par ordre de % d'allophones

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
							(D)*0,5 + (E)*0,5	(H)/tot de H
No de la rég.	No de l école	Nom de l école	Rang p/s	% Familles faible revenu (1984-85)	% Elèves allophones (1985-86)	Clientèle	Indice combiné ³	% du total des indices
20	065	Ecole Habitat-Soleil					0,0	0,000%
01	202	Ecole Arc-en-Ciel	32	33,43			0,0	0,000%
20	075	Centres Maronniers Inc.					0,0	0,000%
20	059	Centre accueil La Clairière Dépannage					0,0	0,000%
20	088	Boscoville						0,000%
03	080	Armand-Lavergne	1051	16,11			0,0	0,000%
12	449	All Saints	99	20,16			0,0	0,000%
					Total des indices combinés:		4 967,9	100,000%

Ecoles de milieux économiques défavorisés

FRANÇAIS

	ECOLES	1re ANNEE				2e ANNEE				3e ANNEE				4e ANNEE			
		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS	
		N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%
01	Champlain	46	88	4	9	33	81	1	3	43	71	9	21	56	75	3	5
02	Victor-Rousselot	34	56	19	56	34	59	15	44	26	84	1	4	38	65	10	26
03	Jeanne-Leber	41	62	19	46	35	71	12	34	35	67	14	40	50	75	7	14
04	St-Louis	33	81	7	21	25	61	9	36	26	71	4	15	21	68	9	43
05	Lambert Closse	67	83	9	13	42	71	8	19	49	68	14	29	28	74	4	14
06	La Mennais	53	80	12	23	50	72	6	12	40	75	5	13	37	73	5	14
07	Ste-Jeanne-d'Arc	45	89	3	7	45	76	4	9	36	75	4	11	43	76	2	5
08	Ls-H. Lafontaine	26	92	3	12	25	70	3	12	39	73	7	18	35	86	1	3
09	Barthélémy-Vimont	91	56	55	60	106	70	22	21	49	75	8	16				
09-1	Barth.-Vimont annexe									47	71	11	23	97	70	21	22
10	Ste-Cécile	65	79	14	22	51	71	8	16	50	84	4	8	49	75	9	18
11	St-J. B.-de-la-Salle	35	70	14	40	37	73	5	14	42	79	5	12	29	75	2	7
12	Ludger-Duvernay	47	67	20	43	75	66	22	29	61	64	18	30	41	75	5	12
12-1	L.-Duvernay annexe	17	83	1	6	7	58	3	43	17	61	8	47	13	62	5	39
		600	74,34	180	30,0	565	69,98	118	20,9	560	72,81	112	20,0	537	73,40	83	15,5
		σ 12,16				σ 5,09				σ 6,20				σ 4,83			

N: Nombre d'élèves

M: Moyenne du (des) groupe(s)-classe

σ: Ecart-type

Echecs:

N: Nombre d'élèves dont la note était inférieure à 60%

%: Pourcentage d'élèves ayant échoué au test

Ecoles désignées O.R. (Hors échantillon)

FRANÇAIS

	ECOLES	1re ANNEE				2e ANNEE				3e ANNEE				4e ANNEE			
		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS	
		N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%
37	Baril	72	72	24	33	70	67	13	19	56	73	12	21	75	73	16	21
38	Bienville	88	80	15	17	77	76	7	9	47	76	5	11	69	77	7	10
39	Charles-Lemoyne	68	77	20	29	38	72	5	13	48	59	22	46	30	80	0	0
40	Garneau	52	86	6	12	47	72	9	19	40	74	6	15	47	76	7	15
41	Hochelaga	59	75	16	27	53	67	11	21	50	71	17	34	29	72	5	17
42	J.-B. Meilleur	43	76	14	33	39	70	7	18	36	64	12	33	27	68	9	33
43	J.-J.-Olier	79	61	39	49	69	71	9	13	56	75	13	23	69	72	15	22
44	Jules Verne	130	86	25	19	129	66	31	24	97	66	31	32	119	73	21	18
45	Lanaudière	27	91	2	7	36	75	8	22	13	57	6	46	18	77	1	6
46	De-La-Petite-Bourgogne	27	66	13	48	27	65	7	26	16	76	1	6	28	65	9	32
47	Laurier	38	85	9	24	26	78	2	8	22	32	20	91	28	71	5	18
48	Madeleine-de-Verchères	63	78	15	24	67	76	6	9	67	76	15	22	69	75	13	19
49	Marguerite-Bourgeoys	25	74	8	32	27	65	6	22	41	81	5	12	39	82	2	5
50	N.-D.-de-la-Défense	58	90	2	3	49	71	9	18	75	67	21	28	71	70	20	28
51	N.-D.-de-l'Assomption	39	87	7	18	38	75	5	13	35	73	7	20	29	85	0	0
52	Paul-Bruchési	49	88	6	12	50	76	4	8	38	78	5	13	40	78	5	13

N: Nombre d'élèves

M: Moyenne du (des) groupe(s)-classe

σ: Ecart-type

Echecs:

N: Nombre d'élèves dont la note était inférieure à 60%

%: Pourcentage d'élèves ayant échoué au test

Ecoles désignées O.R. (Hors échantillon) (suite ...)

FRANÇAIS

	ECOLES	1re ANNEE				2e ANNEE				3e ANNEE				4e ANNEE			
		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS	
		N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%
53	St-Anselme	50	66	22	44	46	73	2	4	38	74	5	13	60	75	6	10
54	St-Arsène	38	65	18	47	27	64	8	30	29	41	22	76	30	72	11	37
55	St-Clément	99	79	22	22	83	71	10	12	74	66	23	31	101	77	10	10
56	St-Enfant-Jésus	39	88	6	15	50	63	16	32	43	64	14	33	38	77	4	11
57	St-Etienne	21	78	6	29	24	69	2	8	26	82	1	4	25	73	4	16
58	St-François-Xavier	33	91	1	3	46	79	2	4	36	69	10	28	32	74	6	19
59	St-J.-de-la-Croix	44	77	11	25	46	60	14	30	49	55	26	53	40	74	8	20
60	St-J.-Baptiste	53	84	8	15	54	63	13	24	57	74	14	25	47	68	11	23
61	St-J.-Brébeuf	78	78	16	21	92	65	24	26	60	66	15	23	53	60	23	43
62	St-Louis-de-Gonzagues	21	70	7	33	24	68	5	21	26	81	0	0	24	71	4	17
63	St-Noël-Chabanel	92	80	17	19	80	60	26	33	92	55	44	48	82	79	8	10
64	St-Nom-de-Jésus	76	81	18	24	55	63	15	27	71	71	20	28	51	77	5	10
65	St-Pierre-Claver	72	83	13	18	60	80	4	7	55	77	11	20	57	81	2	4
66	St-Zotique	44	73	12	27	41	63	11	27	40	78	6	15	39	73	3	8
		1677	79,03	398	23,7	1570	69,20	291	18,5	1433	68,53	409	28,5	1466	74,30	240	16,4
		σ 7,48				σ 5,67				σ 9,48				σ 4,74			

N: Nombre d'élèves

M: Moyenne du (des) groupe(s)-classe

σ: Ecart-type

Echecs:

N: Nombre d'élèves dont la note était inférieure à 60%

%: Pourcentage d'élèves ayant échoué au test

Ecoles de milieux économiques favorisés

FRANÇAIS

	ECOLES	1re ANNEE				2e ANNEE				3e ANNEE				4e ANNEE			
		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS		ELEVES		ECHECS	
		N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%	N	M	N	%
25	Ste-Gertrude	77	85	14	18	82	71	11	13	70	75	12	17	57	80	2	4
26	St-Benoît	28	91	4	14	17	77	1	6	28	83	2	7	23	67	9	39
27	St-Ant.-Marie-Cl.	51	82	12	24	49	78	4	8	48	69	8	17	37	70	8	22
28	Le Carignan	88	81	16	18	76	71	10	13	72	84	1	1	80	78	5	6
29	St-Martyrs-Can.	52	90	6	12	52	70	11	21	43	79	4	9	48	66	20	42
30	Fernand Gauthier	42	91	3	7	27	73	3	11	28	80	1	4	28	80	0	0
31	Ste-Louise-de-Marillac	38	82	9	24	37	80	6	16	31	78	3	10	25	79	3	12
32	St-Jean-de-Matha	50	85	6	12	26	80	1	4	27	70	6	22	29	83	1	3
33	Le Caron	36	90	4	11	26	79	0	0	40	80	6	15	41	79	5	12
34	St-André-Apôtre	69	90	5	7	72	82	2	3	52	78	7	14	70	77	11	16
35	Evangéline	48	79	11	23	59	69	13	22	74	78	8	11	66	82	7	11
36	St-Fabien	49	84	8	16	46	83	0	0	41	77	6	15	35	89	0	0
		628	85,39	98	15,6	569	75,30	62	10,9	554	77,73	64	11,6	539	77,69	71	13,2
		σ 4,05				σ 5,13				σ 4,22				σ 5,86			

N: Nombre d'élèves

M: Moyenne du (des) groupe(s)-classe

σ: Ecart-type

Echecs:

N: Nombre d'élèves dont la note était inférieure à 60%

%: Pourcentage d'élèves ayant échoué au test

C.E.C.M.

Service aux étudiants

Bureau de l'accueil et de l'admission

ÉCOLE: Primaire de la Petite Bourgogne

RÉGION: Ouest
NIVEAU: Primaire
A.S.: 1985-1986

Statistiques des élèves par langue maternelle

Langue	Total	%
Français	174	65.4
Anglais	29	10.9
Espagnol	17	6.3
Cambodgien	10	3.7
Laotien	10	3.7
Chinois	7	2.6
Arabe	5	1.8
Autre	5	1.8
Créole	4	1.5
Bengali	1	0.3
Hindi	1	0.3
Polonais	1	0.3
Roumain	1	0.3
Thaï	1	0.3

TOTAL GÉNÉRAL D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE: 266

TOTAL D'ÉLÈVES NON FRANCOPHONES: 92
PARLANT 13 LANGUES

% DES ÉLÈVES NON-FRANCOPHONES : 34.5%

le 17 novembre 1986

C.E.C.M.

Service aux étudiants

Bureau de l'accueil et de l'admission

ÉCOLE: St-Jean-Baptiste

RÉGION: Ouest
NIVEAU: Primaire
A.S.: 1985-1986

Statistiques des élèves par langue maternelle

Langue	Total	%
Portugais	207	49.5
Français	98	23.4
Espagnol	61	14.5
Vietnamien	13	3.1
Chinois	11	2.6
Anglais	9	2.1
Créole	6	1.4
Gujurati	4	0.9
Grec	2	0.4
Hindi	2	0.4
Arabe	1	0.2
Autre	1	0.2
Bengali	1	0.2
Coréen	1	0.2
Polonais	1	0.2

TOTAL GÉNÉRAL D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE: 418

TOTAL D'ÉLÈVES NON FRANCOPHONES: 320
PARLANT 14 LANGUES

% DES ÉLÈVES NON-FRANCOPHONES: 76.5%

le 17 novembre 1986

C.E.C.M.

SERVICE AUX ETUDIANTS

Bureau de l'Accueil et de l'Admission

ECOLE: **Lambert Closse**

REGION: **Ouest**
NIVEAU: **Primaire**
A.S.: **85-86**

Statistiques des élèves par langue maternelle

LANGUE	TOTAL	%
Français	166	34.2
Portugais	83	17.1
Espagnol	79	16.2
Vietnamien	34	7.
Grec	30	6.1
Créole	23	4.7
Chinois	22	4.5
Italien	19	3.9
Anglais	16	3.2
Polonais	7	1.4
Autres	3	0.6
Laotien	2	0.4
Arabe	1	0.2

TOTAL GENERAL D'ELEVES A L'ECOLE: 485

TOTAL D'ELEVES NON FRANCOPHONES: 319 PARLANT 12 LANGUES

% DES ELEVES NON FRANCOPHONES 67%

C.E.C.M.

Service aux étudiants

Bureau de l'accueil et de l'admission

ÉCOLE: Jean-Jacques-Olier

RÉGION: Ouest
NIVEAU: Primaire
A.S.: 1985-1986

Statistiques des élèves par langue maternelle

Langue	Total	%
Français	187	38.9
Portugais	140	29.1
Espagnol	44	9.1
Vietnamien	44	9.1
Anglais	14	2.9
Arabe	12	2.5
Chinois	10	2.0
Créole	5	1.0
Grec	5	1.0
Polonais	4	0.8
Tamil	3	0.6
Persan	2	0.4
Turc	2	0.4
Autre	1	0.2
Bengali	1	0.2
Cambodgien	1	0.2
Coréen	1	0.2
Italien	1	0.2
Malgache	1	0.2
Oromingue	1	0.2
Tchèque	1	0.2

TOTAL GÉNÉRAL D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE: 480

TOTAL D'ÉLÈVES NON FRANCOPHONES: 293
PARLANT 20 LANGUES

% DES ÉLÈVES NON-FRANCOPHONES : 61.04%

le 17 novembre 1986

C.E.C.M.

Service aux étudiants

Bureau de l'accueil et de l'admission

ÉCOLE: Barthélémy-Vimont

RÉGION: Nord
NIVEAU: Primaire
A.S.: 1985-1986

Statistiques des élèves par langue maternelle

Langue	Total	%
Grec	181	25.2
Créole	158	22.0
Français	78	10.8
Espagnol	76	10.5
Cambodgien	63	8.7
Vietnamien	33	4.5
Arabe	28	3.8
Portugais	20	2.7
Polonais	16	2.2
Chinois	15	2.0
Italien	14	1.9
Anglais	9	1.2
Laotien	6	0.8
Hindi	5	0.6
Turc	5	0.6
Russe	3	0.4
Yougoslave	3	0.4
Hongrois	2	0.2
Serbo-croate	1	0.1
Souahéli	1	0.1
Tagal	1	0.1

TOTAL GÉNÉRAL D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE: 718

TOTAL D'ÉLÈVES NON FRANCOPHONES: 640 PARLANT 20 LANGUES

% DES ÉLÈVES NON-FRANCOPHONES : 89.13%

le 17 novembre 1986

C.E.C.M.

Service aux étudiants

Bureau de l'accueil et de l'admission

ÉCOLE: St-Noël-Chabanel

RÉGION: Nord
NIVEAU: Primaire
A.S.: 1985-1986

Statistiques des élèves par langue maternelle

Langue	Total	%
Français	405	65.2
Créole	113	18.1
Cambodgien	27	4.3
Italien	22	3.5
Laotien	21	3.3
Espagnol	10	1.6
Anglais	7	1.1
Portugais	7	1.1
Chinois	5	0.8
Allemand	2	0.3
Ouolof	1	0.1
Vietnamien	1	0.1

TOTAL GÉNÉRAL D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE: 621

TOTAL D'ÉLÈVES NON FRANCOPHONES: 216
PARLANT 11 LANGUES

% DES ÉLÈVES NON-FRANCOPHONES : 34.7%

le 17 novembre 1986

C.E.C.M.

Service aux étudiants

Bureau de l'accueil et de l'admission

ÉCOLE: La Mennais

RÉGION: Nord
NIVEAU: Primaire
A.S.: 1985-1986

Statistiques des élèves par langue maternelle

Langue	Total	%
Français	274	75.6
Espagnol	27	7.4
Vietnamien	19	5.2
Créole	14	3.8
Portugais	10	2.7
Anglais	6	1.6
Chinois	5	1.3
Arabe	3	0.8
Autre	2	0.5
Italien	2	0.5

TOTAL GÉNÉRAL D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE: 362

TOTAL D'ÉLÈVES NON FRANCOPHONES: 88
PARLANT 9 LANGUES

% DES ÉLÈVES NON-FRANCOPHONES : 24.3%

le 17 novembre 1986

C.E.C.M.

SERVICE AUX ETUDIANTS

Bureau de l'Accueil et de l'Admission

ECOLE: **Evangéline**

REGION: **Nord**
NIVEAU: **Primaire**
A.S.: **85-86**

Statistiques des élèves par langue maternelle

LANGUE	TOTAL	%
Français	230	49.5
Arabe	64	13.7
Créole	64	13.7
Autres	21	4.5
Grec	18	3.8
Anglais	14	3.0
Italien	14	3.0
Vietnamien	12	2.5
Chinois	11	2.3
Cambodgien	6	1.2
Espagnol	5	1.0
Laotien	2	0.4
Polonais	2	0.4
Portugais	1	0.2

TOTAL GENERAL D'ELEVES A L'ECOLE: 464

TOTAL D'ELEVES NON FRANCOPHONES: 234 PARLANT 13 LANGUES

% DES ELEVES NON FRANCOPHONES 50.4%

C.E.C.M.

SERVICE AUX ETUDIANTS

Bureau de l'Accueil et de l'Admission

ECOLE: St-Benoît

REGION: Nord
NIVEAU: Primaire
A.S.: 85-86

Statistiques des élèves par langue maternelle

LANGUE	TOTAL	%
Français	98	32.3
Créole	62	20.4
Espagnol	54	17.8
Arabe	19	6.2
Autre	14	4.6
Vietnamien	14	4.6
Chinois	9	2.9
Anglais	7	2.3
Italien	6	1.9
Laotien	6	1.9
Cambodgien	4	1.3
Persan	3	0.9
Tamil	3	0.9
Polonais	2	0.6
Grec	1	0.3
Portugais	1	0.3

TOTAL GENERAL D'ELEVES A L'ECOLE: 303

TOTAL D'ELEVES NON FRANCOPHONES: 205 PARLANT 15 LANGUES

% DES ELEVES NON FRANCOPHONES 67.7%

ANNEXE 4

SYNTHESE DES DONNEES
(écoles O.R.)

Situation scolaire des enfants allophones en première année

Pincipaux points de vue émis:

** Tout le problème se situe au niveau de l'usage limité de la langue qu'a l'enfant, sinon il n'y a pas de difficultés particulières à signaler. (n'[1]' = 9)

* C'est une question de compréhension. "A moi de trouver les moyens pour qu'ils comprennent". (n = 3)

Outre la langue, il n'y a pas de différence quand vient le temps d'apprendre.

Ils ne partent pas sur le même pied. Ils manquent de stimulations. (école à forte concentration portugaise) (n = 1)

Les plus démunis d'entre eux ont des problèmes. (n = 2)

** Les francophones ont autant de problèmes. Peu importe la langue. C'est une question de milieu. (n = 6)

* Ce sont les petits francophones qui ont le plus de besoins. (n = 3)

Ils ont derrière eux une longue tradition qui les forme intellectuellement. Ils réussissent généralement bien. (n = 2)

---

(1) n = Nombre de fois que l'idée a été émise.

Une fréquence de 5 fois et plus est soulignée par **.

Une fréquence variant entre 3 et 5 fois est soulignée par *.

Principaux points de vue émis (suite)

Les parents exercent une pression sur les enfants. Ils n'ont pas le choix, il faut qu'ils réussissent. (n = 2)

Ça s'équivaut. Il n'y a pas de différence. Peut-être que dans d'autres milieux plus riches où le champ d'horizon est plus large, il y aurait un écart.

Les problèmes pédagogiques sont isolés, mais c'est long à débloquer au niveau de la langue.

Certains enfants auront des problèmes d'adaptation. Influencés par leurs parents, il se renfermeront dans le silence pour manifester leur rejet de l'école française. Les nouveaux arrivants ne vivent pas cela.

Au delà d'un problème de langue, c'est un problème de compréhension culturelle. Il n'a pas l'expérience de ce dont il est question. Il faut adapter l'enseignement et partir du vécu de l'enfant, de ce qu'il connait.

Difficultés scolaires (reliées au problème de la langue)

* C'est plus exigent pour eux émotivement. Tant qu'ils n'ont pas une bonne compréhension, ils sont moins intéressés, portés à se désorganiser. (n = 3)

Certains phonèmes et graphèmes n'existent pas dans leur langue et ça crée des confusions ("u" = "ou" en portugais, par ex.) (n = 3).

L'écrit, ça devient difficile quand l'oral n'est pas acquis, entre autres, au niveau de la structure de la phrase. (n = 2)

* L'écoute, la concentration pour s'arrêter quand c'est le temps. (n = 4)

* En mathématique, ils ne comprennent pas les termes. Ils ne sont pas familiers avec les notions reliées à l'espace et au temps, les formes géométriques, les couleurs. (n = 4)

** Ils ne comprennent pas les consignes habituelles. (n = 6)

* Ils manquent de vocabulaire. (n = 4)

Ils se fatiguent plus vite.

Habiletés

- Observées chez les enfants

* La situation les amène à exercer davantage l'observation, la mémoire, l'attention. (n = 3)

** Les enfants d'origine asiatique sont particulièrement minutieux. Ils excellent au niveau du graphisme. (n = 5)

Ils ont le sens de l'adaptation.

- A développer (outre la langue)

* Motricité fine. Savoir tenir un crayon, la craie de tableau. (n = 5)

* L'expression orale, être capable de dire ses besoins, son opinion (partic. pour les petits asiatiques). (n = 5)

La motricité globale, pour plusieurs enfants. (n = 3)

** La socialisation, apprentre à vivre en groupe. (n = 6)

L'écoute, la concentration.

** L'autonomie, être capable de se débrouiller seul. (n = 7)

* L'autonomie intellectuelle, être capable de résourdre des problèmes. (partic. pour les enfants d'origine grecque et portugaise). (n = 3)

Le sens des responsabilités

* Le développement d'une pensée mathématique (partic. pour les petits Haïtiens). (n = 4)

** Au niveau du langage, acquérir du vocabulaire, développer des structures de phrase complètes. (n = 5)

La discrimination auditive (partic. pour les petits Grecs).

La sensibilisation à l'écrit.

* La compréhension des notions spatio-temporelles. (n = 4)

Autres problèmes mentionnés

Les parents allophones craignent d'envoyer leur enfant en sortie avec la classe.

** Les parents n'assurent pas un suivi à la maison. Les enfants n'ont pas d'aide; c'est pourtant important en première année. (n = 9)

* Les enfants manquent de pratique. (n = 4)

* C'est difficile de communiquer avec les parents, ils ne comprennent pas le français. (n = 3)

* Les parents hésitent à entrer en contact avec l'école; ils ont peur de déranger. (n = 3)

* Les parents résistent à l'école. Ils se sentent menacés. Ils ont peur de perdre leur culture. Ils ne veulent pas se laisser "influencer". (n = 5)

Les enfants ne reçoivent aucun renforcement à la maison pour apprendre le français.

** Ils ne comprennent pas et ne comprendront jamais car ils ont une vie socio-culturelle et socio-linguistique qui ne les stimule pas à progresser en français. La motivation n'y est pas. (n = 5)

* Les parents ne comprennent pas l'école québécoise. Leurs attentes sont différentes. Ils sont loin. (n = 3)

** La discipline. Ce sont des enfants qui fonctionnent avec des "claques". C'est la seule chose qu'ils respectent. Le rapport à l'adulte est sous le mode autoritaire. (n = 5)

Les petits Haïtiens ont plus souvent des problèmes d'adaptation. On sent plus l'écart culturel. Ils ne fonctionnent pas comme nous.

Les Jamaïcains ont des problèmes d'insertion sociale dans leur quartier et cela se reflète à l'école. Les enfants font l'objet de rejet et eux-mêmes, ne manifestent aucun désir d'intégration à la vie francophone.

Les parents s'en remettent à l'école. C'est à l'école de prendre en charge le développement scolaire des enfants, selon eux.

<u>Impact de la présence d'une clientèle allophone sur la pédagogie</u>

** Il faut manipuler davantage, faire vivre des expériences, être davantage dans l'action, plus concret de sorte que les enfants saisissent le sens des mots. (n = 5)

* Il faut apporter davantage de soutien en individuel. (n = 4)
Pour tenir compte de la différence culturelle, il faut changer certaines attitudes.

Faire davantage d'activités non-verbales. (arts plastiques, mime, musique). Ça les repose de ne pas toujours avoir à écouter.

Toujours avoir des images, de sorte que l'enfant peut "montrer" quand il ne sait pas "dire". C'est moins frustrant. (livres, photos)

* Il faut beaucoup parler, expliquer les mots, répéter. (n = 4)

Il faut adapter les textes de lecture en rendant tout plus simple, le vocabulaire, la structure de la phrase, la longueur, etc...

Travailler davantage à l'aide de l'audio-visuel.

Impact de la présence d'une clientèle allophone sur l'enseignement

Ça ralentit le rythme de la classe. On reste plus longtemps sur le même sujet. (n = 2)

Quand on choisit un thème, il faut le travailler à partir du vécu que les enfants en ont.

C'est difficile de gérer le groupe, de ne pas brimer les petits francophones quand la classe est a 75% constituée d'enfants allophones.

Commentaires

** La motivation scolaire de ces enfants est remarquable. Sous l'influence des parents, ils vivent la nécessité de réussir pour s'intégrer. (n = 8)

* Les enfants sont bien éduqués, cultivés, avec de bonnes manières. (n = 3)
Leur présence enrichit l'école. (n = 3)

Ils ont le respect du professeur, autant les enfants que les parents. (n = 3)
Ce sont des enfants qui sont élevés en "vase clos". Quand ils arrivent à l'école, ils n'ont connu généralement que le milieu familial.

Ils ne jouent pas à l'extérieur. Ils ont peu de contact avec des pairs. Les parents ne veulent pas. (n = 2)

Ils sont pauvres économiquement mais non culturellement. Ils n'ont pas la mentalité des "défavorisés". (n = 3)

* Les petits enfants grecs et portugais sont "couvés", à tel point qu'ils en deviennent "empâtés". (n = 4)

* Ils sont souvent seuls, laissés à eux-mêmes dans la maison. (n = 4)

Les enfants vivent un choc culturel quand ils arrivent à l'école. On attend d'eux des façons d'être et d'agir avec lesquelles ils ne sont pas familiers, comme l'autonomie, dire ses besoins, la créativité.

Certains enfants sont trop stimulés intellectuellement, au détriment du coté moteur.

* Chez les immigrants qui appartiennent à une communauté bien établie, le goût de "vivre en français" n'y est pas. C'est l'anglais qui est valorisé et utilisé comme langue seconde. C'est différent pour les nouveaux arrivants. (n = 4)

Le renforcement affectif des parents est fondamental. Ce sont eux qui transmettent confiance ou insécurité, résistance ou ouverture. (n = 2)

Les nouveaux arrivants ont plus à explorer, à connaître. Ceux qui sont nés ici se débrouillent bien car ils sont déjà imprégnés des façons d'être et d'agir d'ici.

Recommandations

** Rejoindre les parents, les informer sur comment leur enfant apprend. "Ça facilite l'intégration des parents". (n = 5)

* Trouver des moyens pour que les enfants aient davantage de temps de pratique de la langue. (n = 3)

Inviter les parents à faire du temps de pratique en français avec leurs enfants.

Dès la maternelle, faire en sorte qu'il ait une continuité à la maison, que les objectifs éducatifs poursuivis en classe soient partagés avec les parents et trouver des moyens à leur mesure.

** "Donner le goût de vivre en français" par des visites culturelles, à la bibliothèque, des expositions, cela dans le cadre d'activités parents-enfants. (n = 5)

Susciter les enfants à lire, à écouter la télévision en français.

Encourager la participation des parents à l'école, les impliquer pour qu'ils comprennent plus le vécu scolaire de leur enfant. (n = 2)

Inviter les enfants à aller en garderie pour avoir une chance de pratiquer le français. (n = 2)

Se servir des "différences" dans les activités d'apprentissage. Pratiquer un enseignement "adapté". (n = 3)

Avant tout, intervenir auprès des parents car ce sont eux qui sont la base pour motiver les enfants à apprendre le français.

* Offrir un environnement naturel de support en français, en d'autres mots, pratiquer l'immersion. Par exemple, en garderie, les enfants apprennent seuls et rapidement. (n = 3)

Avoir des moyens pour connaître les familles. (n = 2)

Stimuler au langage en offrant aux enfants des contextes en lieu avec la vie réelle, quotidienne, familiale, référer à des connotations affectives.

Pratiquer le pairage allophone - francophone.

* Susciter un climat d'échange et d'ouverture entre l'école et la famille au sujet de l'éducation des enfants. (n = 4)

Il faut se soucier de préparer les enfants à la première année en leur permettant d'acquérir le vocabulaire requis, de développer les habiletés comme manier le crayon, de se familiariser avec les habitudes de fonctionnement de l'école.

Travailler avec les parents pour aider à réduire le choc culturel, développer le lien école-famille. (n = 2)

Développer un modèle d'intervention pour rejoindre les parents du point de vue de leur rapport à l'école et de leur rapport à l'enfant.

SYNTHESE DES DONNEES
(écoles de milieux favorisés)

Situation scolaire des enfants allophones en première année

Principaux points de vue émis

C'est un problème de vocabulaire, de référents. (n = 2)

** Ça fait une première année plus faible.
On va plus lentement. (n = 3)

* Une fois la langue acquise, il n'y a pas de problème.
Ils apprennent bien. (n = 2)

En général, ça fonctionne bien.

Difficultés scolaires (reliées au problème de la langue)

* Les enfants ne connaissent pas les mots employés dans la lecture. (n = 2)

Ils mêlent des phonèmes parce qu'ils ont appris, par exemple à la maison, que "u" se dit "ou".

Ils ont de la difficulté avec le vocabulaire mathématique parce que c'est abstrait, conceptuel.

Habiletés

- Observées chez les enfants

La mémoire.

- A développer (outre la langue)

L'expression orale, exprimer ses besoins.
(partic. pour les petits Asiatiques)

Autres problèmes mentionnés

** Les parents n'assurent pas un suivi à la maison; ils ne le peuvent pas, ils ne comprennent pas la langue. (n = 3)

La réalité scolaire leur échappe. Les parents ne savent pas ce qui s'y passe.

Plusieurs parents n'osent pas venir à l'école. Ils se sentent ignorants et de fait, un bon nombre sont analphabètes.

** Le facteur de l'immersion ne joue pas pour permettre aux enfants de pratiquer. (n = 2)

Un gros problème, c'est la communication avec les parents. Je ne les connais pas. Parlent-ils le français? Lisent-ils le français? Assurent-ils un suivi?

La discipline. A la maison, c'est rigide, alors que nous, on parle avec eux. Ils attendent des "claques" pour fonctionner.

Même s'ils parlent français, ils sont habitués à une approche plus traditionnelle faisant appel davantage à la mémoire qu'à la compréhension.

Les parents de souche ancienne comme les Grecs résistent à l'école française. Il y a un "mur" entre eux et l'école.

Impact de la présence d'une clientèle allophone sur la pédagogie

Les enseignants sont à la recherche de moyens pédagogiques.

On peut utiliser les petits francophones pour montrer aux autres. Ils sont contents de le faire.

* Le soutien de l'image est important. (n = 2)

Il faut toujours montrer concrètement ce que les mots veulent dire.

Commentaires

Les parents ont une grande confiance dans l'école.

L'école, c'est une valeur pour eux. (n = 2)

* Pour plusieurs, le français est une troisième langue. Ça leur fait beaucoup à maîtriser. (n = 2)

Les enfants sont studieux. D'eux-mêmes, ils vont faire leurs devoirs.

* Ils reçoivent une pression de la part de leurs parents. Il faut qu'ils réussissent. (n = 2)

En milieux favorisés, il n'y a pas d'écart entre les petits francophones et les petits allophones. Les parents allophones installés dans le quartier sont "biens"; les enfants ont une expérience de vie "riche".

Recommandations

Offrir le service de garde, comme moyen d'augmenter le temps pratique.

Clarifier auprès des parents nos attentes, le rôle qu'ils ont à jouer auprès de leur enfant.

Faire des journées "porte ouverte". Renseigner les parents sur notre système scolaire.

Diminuer l'écart entre l'école et la formille au point de vue des pratiques éducationnelles.

ANNEXE 5

ORIENTATION

pour l'intervention éducative auprès des enfants de 4 ans en milieux socio-économiquement faibles

Afin de permettre à l'enfant de milieux défavorisés de mieux composer avec le contenu des apprentissages scolaires, il importe à la maternelle 4 ans de mettre l'accent sur:

- le développement de la communication orale
- la sensibilisation à la communication écrite
- l'exercice des habiletés intellectuelles.

Compte tenu des besoins particuliers de l'enfant de milieux défavorisés, l'intervention éducative doit avoir pour objectifs d'amener l'enfant à:

- être de plus en plus à l'aise pour s'exprimer oralement
- être explicite dans son message
- utiliser le langage pour:
  - . nommer des objets
  - . faire des récits d'événements
  - . verbaliser sa pensée
  - . exprimer ses sentiments et ses besoins
  - . communiquer le monde qu'il imagine

- être capable d'écouter en groupe
- devenir conscient du monde imprimé comme faisant partie de la vie quotidienne
- éprouver le rôle irremplaçable de l'écrit pour
  - . communiquer
  - . connaître
  - . se divertir
  - . agir

- effectuer une démarche d'apprentissage réflexive, c'est-à-dire
  . s'arrêter face à une situation problème
  . analyser la situation
  . élaborer une ou des solutions
  . expérimenter
  . faire un retour sur son action.

Le principe directeur qui garantit l'efficacité de l'intervention éducative est l'établissement d'une continuité, d'une cohérence entre ce qui se passe à l'école et à la maison. D'une part, cela signifie avoir une pratique pédagogique qui intègre le vécu quotidien des enfants aux activités de la classe. D'autre part, cela nécessite d'associer étroitement les parents au développement scolaire de leur enfant. Plus spécifiquement, le programme d'activités aura pour objectifs d'amener les parents à:

- offrir davantage de stimulations à leur enfant dans le domaine de la communication orale, de l'écrit et de la formation intellectuelle, en mettant à profit:
  . les activités quotidiennes de la vie familiale
  . les objets usuels de la maison
  . les jouets commerciaux
  . les émissions de télévision
  . la bibliothèque et les autres ressources locales

- se sentir partenaires égaux dans l'éducation de leur enfant, en
  . connaissant mieux ce qui se passe à l'école et les objectifs qui sont poursuivis
  . se sentant davantage à l'aise avec le monde de l'école et l'éducateur lui-même
  . étant associés au choix d'objectifs spécifiques concernant leur enfant.

B I B L I O G R A P H I E

Beauchesne, A., et al., (1986). Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale. Guide analytique des ressources éducatives de la langue française (niveau primaire). Montréal, Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal.

Cantin, R. (1986). Les enfants immigrants, l'éducation interculturelle et les services pédagogiques. (Mémoire de maîtrise). Montréal. Université de Montréal.

Commission des écoles catholiques de Montréal, (1983). Guide pédagogique. Français. Maternelle d'accueil et de francisation. Montréal, BRDPCP. (Bertrand, Y., Geoffroy, L., Lavallée, M.)

Commission des écoles catholiques de Montréal, (1984). Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.E.C.M. Montréal, Service des études.

Commission des écoles catholiques de Montréal, (1986). Services pédagogiques aux élèves des communautés culturelles année scolaire 1986-1987. Montréal, Service des études.

Commission des écoles catholiques de Montréal, (1986). Orientations de la C.E.C.M. en regard de l'éducation interculturelle. Montréal, Service des études et BRDPCP.

Coopération nord-sud en éducation, (1986). Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la C.E.C.M. Montréal.

Gouvernement du Québec (1985). Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. Québec, Ministère de l'Education.

Laferrière, M. (1985). "Education et minorités: le cas des enfants immigrants à Montréal", in Crespo, M. et Lessard, C., Education en milieu urbain, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 131-195.

Laferrière, A., (1983). L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire. Montréal, Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal.

Ministère de l'Education, (1983). L'observation de l'utilisation du langage au préscolaire: présentation et grille. Québec, Direction générale des réseaux, Bureau des services aux communautés culturelles. (F. Denis, Z. De Koninck, M. Bélanger).

Ministère de l'Education, (1986). Guide d'activités pour la communication orale. Québec, Direction générale des réseaux, Services éducatifs aux communautés culturelles.

Pagé, M., Primeau, G., Brassart, D., Gruwez, C., (1984). Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école. Rapport de recherche. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Pagé, M., Primeau, G., (1984). "L'intégration des enfants d'immigrés à l'école", in Québec Français, no 53.

Pagé, M., Primeau, G., (1985). "Un "dialogue des cultures" en classe pluri-ethnique dans une prespective d'intégration", in Dialogues et cultures. Québec, Fédération internationale des professeurs de français, no 27, 66-77.

Pelletier, G., (1979). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Rapport de recherche. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Rédaction: Carole Morin

Dactylographie: Ginette Laurin

Ord:besoins .rec
besoins1.rec
besoins2.rec